

Behne, Klaus-E. [Hrsg.] **Musikalische Sozialisation**

Laaber : Laaber-Verlag 1981, 253 S. - (Musikpädagogische Forschung; 2)



Quellenangabe/ Reference:

Behne, Klaus-E. [Hrsg.]: Musikalische Sozialisation. Laaber : Laaber-Verlag 1981, 253 S. - (Musikpädagogische Forschung; 2) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-122785 - DOI: 10.25656/01:12278

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-122785>

<https://doi.org/10.25656/01:12278>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Musikpädagogische Forschung

Band 2:
Musikalische Sozialisation

D 122/8 1/2

LAABER - VERLAG

Musikpädagogische Forschung

Band 2 1981

Hrsg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische
Forschung e. V. durch Klaus-E. Behne

Musikpädagogische Forschung

Band 2 : Musikalische Sozialisation

LAABER-VERLAG

Wir bitten um Beachtung der Anzeigen nachstehender Verlage
am Schluß dieses Bandes:

Bärenreiter-Verlag, Kassel
Gustav Fischer Verlag, Stuttgart
Gerstenberg Verlag, Hildesheim
Musikverlag B. Schott's Söhne, Mainz
Franz Steiner Verlag GmbH, Wiesbaden

ISBN 3 9215 1865 - 2
© 1981 by Laaber Verlag
Dr. Henning Müller-Buscher
Nachdruck, auch auszugsweise, nur
mit Genehmigung des Verlages

Inhaltsverzeichnis

Tagungsprogramm Freiburg/Br. 1980	7
Nachruf Peter Faltin	9
1. Beiträge zum Tagungsthema	
<i>Günter Brinkmann</i>	
Sozialisation in der Schule — der aktuelle Stand der Sozialisationstheorien	10
<i>Edwin E. Gordon</i>	
Wie Kinder Klänge als Musik wahrnehmen - eine Längsschnittunter- suchung zur musikalischen Begabung	30
<i>Arlette Zenatti</i>	
Psychologische Aspekte der musikalischen Entwicklung des Kindes in Beziehung zu seiner Umgebung	64
<i>Christa Nauck-Börner</i>	
Perspektiven einer ökologischen Theorie der musikalischen Sozialisa- tion	74
<i>Marie Luise Schulten</i>	
Zur Entwicklung musikalischer Präferenzen	86
<i>Winfried Pupe</i>	
Aspekte zur musikalischen Sozialisation durch Musikunterricht in den verschiedenen Bundesländern	94
<i>Karl Hörmann</i>	
Fragen zur musikalischen Sozialisation von Studienanfängern	104

<i>Günter Kleinen</i>	
Musikmedien zwischen offenem Angebot und musikerzieherischem System	134

<i>Günther Basel</i>	
Zur musikalischen Sozialisation von Auszubildenden	164

2. Freie Forschungsberichte

<i>Peter Brömse</i>	
Quantität als Spiegelung von Qualität im Bereich der Harmonik	176

<i>Rudolf Frisius</i>	
Komposition - ein Thema für den allgemeinbildenden Musikunterricht	195

<i>Wilfried Gruhn</i>	
Thesen zur Relevanz erziehungswissenschaftlicher Planungsmodelle und Analyseansätze für den Musikunterricht	206

<i>Hermann J. Kaiser</i>	
Musikvermittlung als Vermittlung sinnlicher Erkenntnis	210

<i>Sibylle Vollmer</i>	
Zur Rezeption des Kreativitätsbegriffs in der Musikpädagogik	233

3. Das Dokument

<i>Friedrich Rochlitz</i>	
Die Verschiedenheit der Urtheile über Werke der Tonkunst (Allgemeine Musikalische Zeitung 1799, Nr. 32)	246

AMPF-Tagung Freiburg — 3. bis 5. Oktober 1980

Programm

Freitag, 3. 10. 1980, 14 Uhr (s.t.)

Peter Brömse (Göttingen)

Quantität als Spiegel von Qualität im Bereich der Harmonik

Marie Luise Schulten (Neuss)

Zur Entwicklung musikalischer Präferenzen

Hermann J. Kaiser (Münster)

Musikvermittlung als Vermittlung von „Sinnlicher Erkenntnis“

Samstag, 4. 10. 1980, 9 Uhr (s.t.)

Günter Brinkmann (Neuss)

Sozialisation in der Schule

Christa Nauck-Börner (Neuss)

Theorie der musikalischen Sozialisation

Winfried Pape (Giessen)

Aspekte zur musikalischen Sozialisation durch Musikunterricht in den verschiedenen Bundesländern (Teilergebnisse der Umfrage zur Situation von Musiklehrern und Musikunterricht in der BRD, zus. mit Funk-Hennigs, Ott, Schaffrath)

Samstag, 4. 10. 1980, 14 Uhr (s.t.)

Arlette Zenatti (Paris)

Aspects psychologiques du développement musical de l'enfant en relation avec son environnement

Günther Batel (Giessen)

Zur musikalischen Sozialisation von Auszubildenden

Karl Hörmann (Münster)	Fragen zum Stand der musikalischen Sozialisation bei Studienanfängern (zusammengestellt im Rahmen der Studienberatung) und bei Schülern (im Hinblick auf Zensurengebung)
Günter Kleinen (Bremen)	Musikmedien zwischen offenem Angebot und musikerzieherischem System
<i>Samstag, 4. 10. 1980, 20 Uhr</i> Ordentliche Mitgliederversammlung	
<i>Sonntag, 5. 10. 1980, 9 (Uhr (s.t.))</i> Edwin E. Gordon (Merion Station USA)	Wie Kinder Klänge als Musik wahrnehmen — eine Längsschnittuntersuchung zur musikalischen Begabung.
Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse zum Schwerpunktthema „Musikalische Sozialisation“	
<i>Sonntag, 5. 10. 1980, 14 Uhr (s.t.)</i> Rudolf Frisius (Karlsruhe)	Möglichkeiten einer pädagogischen Elementarisierung von Kompositionsprinzipien als Beitrag zur musikalischen Aufarbeitung von musikbezogenen und musikübergreifenden Umwelterfahrungen
Sybille Vollmer (Solingen)	Zur Rezeption des Kreativitätsbegriffs in der Musikpädagogik
Wilfried Gruhn (Freiburg)	Zur Relevanz erziehungswissenschaftlicher Planungsmodelle und Analyseansätze für den Musikunterricht

Peter Faltin 1939 - 1981

Er war ein kompromißloser Individualist. Bis zum erschütternden Ende seines viel zu kurzen Lebens war er niemals zu Zugeständnissen bereit. Weder in Sachen Kunst oder Wissenschaft, noch was seine Beziehungen zu Menschen anbelangte, noch was seine eigene Person betraf. So wie er das Vermögen, Schönheit zu empfinden, für ein Grundvermögen des Menschen hielt, so glaubte er an Haltung und Würde als Voraussetzung des Lebens. Er haßte das Mitleid. Er liebte das Stolz. Als ihn die Schatten des Todes trafen, zog er sich in die Einsamkeit zurück.

Peter Tomas Faltin, der Star unter dem Nachwuchs der slowakischen Musikwissenschaftler, der brillante und gefürchtete Journalist verließ die von ihm so geliebte Slowakei, ohne jemals das Schicksal des Emigranten zu bejammern, als jener Frühling von 1968 vorüber war, der die Internationale Avantgarde der Komponisten nach Bratislava gelockt hatte. Dieses Schicksal zu beklagen, wäre ihm unmöglich gewesen. Oh ihm jemals - wir meinten damals, fünfzig Mark sollte es schon wert sein - irgendein Rathaus den Buchstaben „h“ zur Eindeutschung seines zweiten Vornamens verkauft hat?

Er schrieb in der fremden Sprache mit derselben Eleganz wie einmal in der eigenen. Er ging erneut mit dem Erfolg akademischer Ehren den steinigen Weg des Wissenschaftlers. Und er ging den Steinen nicht aus dem Weg. Seine Neigung galt der Ästhetik, sein Interesse der Neuen Musik; aber er scheute nicht *vor* den Mühen empirischen Arbeitens zurück, das er skeptisch betrachtete, doch fachlich als notwendig erachtete, und er begab sich aus den Regionen der Kunst in die Gebiete der pädagogischen und musiktherapeutischen Praxis. Er, der aus einer philosophischen Tradition kam, der der Phänomenologie in seinem Innersten am nächsten stand, die Ausweitung um strukturalistische, hermeneutische und quantitative Verfahren erprobte, sicherte der Systematischen Musikwissenschaft ein Ansehen bei Aussenstehenden, das sie bislang nicht besessen hatte.

Peterko, selbst Deinen Freunden hast Du nicht erlaubt, Dich nach Gerüchten zu fragen. Nur zu ahnen war zuweilen eine unerklärliche Depression. Manchmal aber schien Dein plötzliches Streben, so als wäre es ein Schutz gegen eine Auslieferung, zu wechseln von der Dir im Überfluß gegebenen Herzlichkeit in die Kühle der Distanz, besser verständlich, wenn wir den Gerüchten Glauben schenkten, Du seiest als Kind in ein Lager verschleppt gewesen. Du hast nur den jetzt so schmerzlich klingenden, Dich zärtlich benennenden Ausdruck aus den Kindertagen in Dein Erwachsenendasein gerettet: Peterko.

Am 4. 4. 1981 starb Peter Faltin an Krebs, einundvierzigjährig.

Klaus-Ernst Behne Helga de la Motte-Haber

Sozialisation in der Schule

Der aktuelle Stand der Sozialisationstheorien*

GÜNTER BRINKMANN

*Klaus-E. Behne (Hg.): Musikalische Sozialisation. - Laaber: Laaber 1981.
(Musikpädagogische Forschung. Band 2)*

Einleitung

In dem vor wenigen Wochen im Beltz Verlag erschienenen Handbuch der Sozialisationsforschung gehen die Herausgeber von folgender skeptischer Frage aus: Ist die Sozialisationsforschung so weit konsolidiert, daß die Herausgabe eines wissenschaftlich anspruchsvollen Überblickswerkes überhaupt legitimierbar ist? Klaus Hurrelmann und Dieter Ulich konstatieren in diesem Zusammenhang folgende Hindernisse: „große Unklarheiten über die Abgrenzung des Gegenstandsbereichs und über die Ordnungs- und Integrationskraft des Sozialisationskonzeptes; Vagheit und Unvermitteltheit der Theoriebildung; Unsicherheit hinsichtlich der methodologischen Grundlagen und methodischen Vorgehensweisen; Lückenhaftigkeit der empirischen Befunde.“ (Hurrelmann u.a. 1980, S. 7) Es wirft ein bezeichnendes Bild auf die Situation der Sozialisationsforschung im Jahre 1980, daß trotz dieser schwerwiegenden Hindernisse ein voluminöses Werk von 864 großformatigen Seiten entsteht.

Skepsis gegenüber der Sozialisationsforschung wird auch von Wolfgang Manz in seinem kürzlich vorgelegten Band „Erziehung und Gesellschaft“ angemeldet. Manz überschreibt eines seiner fünf Hauptkapitel: Der Sozialisationsbegriff - ein interdisziplinäres Verständigungsmittel oder eine pseudo-integrative Floskel? In Bezug auf die schulische Sozialisation stellt er die Frage, ob der Wechsel der Leitbegriffe in den Erziehungswissenschaften - statt Bildung und Erziehung Sozialisation - nur ein modischer Karneval sei. Oder - so Manz wörtlich - „wird mit dem Wechsel der Bezeichnungen ein neuer Begriff eingeführt, der auch eine grundlegend andere Sicht von Prozessen und Produkten und ihren Entstehungsbedingungen signalisiert? Wird hier alter Wein in neue, Schläuche gepackt? Oder wird tatsächlich neuer Wein in neuen Schläuchen präsentiert? Und was ist schließlich von dem alten oder neuen Wein zu halten?“ (Manz 1980, S. 11) Der Autor kommt u. a. zu dem Ergebnis, „daß - um im Bild zu bleiben - alter und neuer Wein kräf-

*Originalfassung des am 4.10.1980 in Freiburg gehaltenen Vortrages

tig gepanscht wird, wo immer über Sozialisation diskutiert wird.“ (a.a.O., S. 11)

Unsicherheiten und Skepsis gegenüber der innovativen Leistungsfähigkeit des Sozialisationsansatzes bei maßgeblichen Autoren einschlägiger Schriften einerseits - eine nicht abbreißende Flut an Forschungsarbeiten zur Sozialisation im gesamten sozialwissenschaftlichen Bereich andererseits. In dieser Situation widmen Sie das Schwerpunktthema Ihrer diesjährigen Tagung der musikalischen Sozialisation und bitten einen Schulpädagogen und Allgemeinen Didaktiker, über den aktuellen Stand der Sozialisationstheorie zu referieren. Sie erwarten vermutlich, einen Überblick über die verschiedenen theoretischen Ansätze zu erhalten sowie deren momentanen Forschungsstand mit den jeweiligen wichtigsten Fragestellungen kennenzulernen, um deren Relevanz für die musikpädagogische Forschung einschätzen zu können. Mein Beitrag muß sich notwendigerweise in mehrfacher Hinsicht beschränken. Zunächst einmal deutet bereits das Thema dieses Vortrags darauf hin, daß ich mich auf die Sozialisationsinstanz Schule konzentriere und mithin alle anderen Sozialisationsinstanzen außer acht lasse. Da ich zudem kein Musikpädagoge bin, fühle ich mich überfordert, musikpädagogische Bezüge herzustellen. Dies muß ich im wesentlichen Ihnen überlassen. Allerdings werde ich die Auswirkungen der Sozialisationsforschung auf schulische Innovationen am Beispiel der Curriculumforschung untersuchen, einem Bereich, der für die Musikdidaktik ebenso relevant ist wie für alle anderen Fachdidaktiken.

Im übrigen werde ich mich bemühen, Ihnen einen Überblick über das komplexe interdisziplinäre Forschungsfeld der Sozialisation zu vermitteln. Allerdings ist zu beachten, daß ich mich als Erziehungswissenschaftler bisher unter einem spezifischen Erkenntnisinteresse mit sozialisationstheoretischen Fragestellungen auseinandergesetzt habe. Mein Erkenntnisinteresse bezieht sich auf die Initiierung schulischer Innovationen, um mehr Mündigkeit und kritische Rationalität freizusetzen. Ich möchte nicht ausschließen, daß dies Erkenntnisinteresse die folgende Darstellung implizit in ihrer Problemauswahl beeinflußt. Eine Auswahl muß getroffen werden, da in der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit nicht alle Probleme der Sozialisationstheorien angesprochen und die angesprochenen Aspekte keineswegs ausdiskutiert bzw. ausgelotet werden können.

Unter Berücksichtigung der vorgenannten Aspekte komme ich somit zu folgender Gliederung meiner weiteren Ausführungen:

I. Entwicklungsphasen der Sozialisationsforschung

In diesem Zusammenhang wird auch zu den Begriffsdefinitionen Stellung bezogen.

II. Hauptansätze der Sozialisationstheorie

III. Auswirkungen der Sozialisationsforschung auf schulische Innovationen am Beispiel der Curriculumforschung

I. Entwicklungsphasen der Sozialisationsforschung

Es ist Mode im geisteswissenschaftlichen Bereich, Anstrengungen zu unternehmen, die jeweils aktuellen Theoreme auf ihre Wurzeln in der abendländischen Philosophie zu befragen. Das ist in der Sozialisationsforschung nicht anders. Selbstverständlich sind einige Sinnelemente der Sozialisationstheorie bereits in der klassischen griechischen Philosophie anzutreffen. Die letztere unterstellt jedoch nicht die kausale Bedingtheit des Menschen durch die Gesellschaft. Da dies der Leitgedanke der Sozialisationstheorie ist, möchte ich mit dem geschichtlichen Rückblick wesentlich später einsetzen. Wissenschaftlich betriebene Sozialisationsforschung setzt m.E. erst Mitte der neunziger Jahre des vorigen Jahrhunderts ein. Allerdings taucht der Begriff Sozialisation bereits 1828 im Oxford Dictionary of the English Language auf im Sinne von „to milder social, to make fit for living in society“. Als eigenständiges wissenschaftliches Thema wird die Sozialisation erstmals um die Jahrhundertwende von amerikanischen Soziologen aufgegriffen. In der ersten Entwicklungsphase, die ich von etwa 1895 bis 1930 ansetzen möchte, beschäftigt sich neben der Soziologie auch die Psychoanalyse mit diesem Thema. Es waren vor allem zwei Wissenschaftler, denen in diesem Zeitraum vor allen anderen herausragende Bedeutung zukommt, weil sie Theoreme grundgelegt haben, die die nachfolgende Entwicklung vordeterminiert haben. Ich meine den französischen Soziologen Emile Durkheim (1858-1917) und den Wiener Arzt und Psychologen Sigmund Freud (1856-1939).

Emile Durkheim, von dem behauptet wird, mit ihm beginne die Soziologie im eigentlichen Sinne, lehrte in Bordeaux und an der Sorbonne Sozialwissenschaft im weitesten Sinne. Er verstand die Soziologie als Grundlagenwissenschaft für soziales und speziell für erzieherisches Handeln. Sein Hauptinteresse galt der gesellschaftlichen Bestimmung des Individuums. Ein Schlüsselbegriff bei ihm ist die „conscience collective“, häufig nicht ganz treffend mit Kollektivbewußtsein übersetzt. Es ist- ich folge hier Dieter Geulen

- „der Inbegriff aller einer Gruppe bzw. Gesellschaft gemeinsamen, von jedem ihrer Mitglieder verinnerlichten Werte, Verhaltensnormen, Wissensgehalte und allgemeineren Meinungsströmungen. Die Inhalte der conscience collective, insbesondere soziale Normen, erscheinen dem Individuum als ihm äußere ‚Tatsachen‘, die mit dem Charakter des Obligatorischen, einem eigenartigen moralischen Zwang, auf es einwirken. ... Tatsächlich erscheinen die gesellschaftlichen Normen dem Individuum nur mit dem Zwangscharakter, weil es sie bereits verinnerlicht hat.“ (Hurrelmann/Ulich 1980, S. 32)

Es ist nun nach Durkheim die Aufgabe der Erziehung, den unter dem Gesichtspunkt der Erhaltung einer Gesellschaft erforderlichen Wertekonsensus in einer Gruppe herzustellen bzw. diese Werte und Normen in das Bewußtsein einzupflanzen. Hierfür verwendet Durkheim den Terminus „methodische Sozialisation“, er spricht auch von einer systematischen Sozialisation der jungen Generation. (Durkheim 1922 bzw. 1972, S. 83)

Während bei Durkheim eine gewisse Psychologiefindlichkeit, insbesondere eine Aversion gegen die atomistische Psychologie, festzustellen ist, fehlt bei dem von Sigmund Freud entwickelten sozialisationstheoretischen Ansatz streng genommen die soziologische Perspektive. Die von Freud begründete Psychoanalyse war von Beginn an auch Sozialisationsforschung. Es ist ihr Verdienst, auf den engen Zusammenhang zwischen angeborenen Dispositionen und sozialen Einflüssen bei der Entstehung individueller Verhaltensweisen hingewiesen zu haben. Dabei ging Freud von einem praktisch-psychotherapeutischen Interesse aus, indem er zunächst atypisches Verhalten und Erleben analysierte. Von diesem Ausgangspunkt entwickelte er sein bekanntes Persönlichkeitsmodell mit den drei Instanzen Es, Ich und Über-Ich. Dieses Modell stellte Freud insofern in einen gesellschaftstheoretischen Rahmen, als nach ihm die Gesellschaft, vermittelt durch das Über-Ich, dem Einzelnen weitgehende Einschränkungen seiner Triebbedürfnisse abverlangt. Freud stellte die psychischen Mechanismen wie Verdrängung, Kompensation oder Sublimierung heraus, mit deren Hilfe gesellschaftliche Normen verinnerlicht werden. Damit stellte die Psychoanalyse die psychogenetische Theorie bereit, die von der Kulturanthropologie in der zweiten Entwicklungsphase der Sozialisationsforschung aufgegriffen wurde und darüber hinaus die gesamte empirische Sozialisationsforschung begründete.

Als zweite Phase der Sozialisationsforschung bezeichne ich die dynamische Weiterentwicklung der Sozialisationstheorie in den dreißiger und vierziger Jahren unseres Jahrhunderts in Amerika. In diesem Zeitraum beschäftigten sich nicht nur weitere Disziplinen außer der bisher angesprochenen Soziologie und der Psychoanalyse mit der Sozialisation, sondern es kommt auch zu

ersten interdisziplinären Ansätzen. Die verstärkten Bemühungen um die Weiterentwicklung der Sozialisationstheorie sind nicht nur wissenschafts-immanent erklärbar, sondern hängen mit der „Schmelztiegel-Ideologie“ der amerikanischen Nation zusammen. Amerika erlebte in den dreißiger Jahren aufgrund der politischen Ereignisse in Europa einen erneuten Einwandererboom. Es galt, diese Personen aus anderen Kulturkreisen an das „American Way of Life“ anzupassen. Die damit verbundenen Probleme waren sicherlich der entscheidende Stimulus, die Sozialisationsforschung zu fördern.

Die Sozialisationsforschung griff in diesem Zeitraum - wie bereits angedeutet - auf die Kulturanthropologie über, aber auch auf die Psychologie, die Pädagogik und später auf die Biologie und Linguistik. Eine erste interdisziplinäre Zusammenarbeit über Sozialisationsprobleme kam zwischen der Kulturanthropologie und der Psychoanalyse zustande, die sich später auf die übrigen Disziplinen ausweitete. Zunächst standen allerdings die Ansätze der Einzeldisziplinen im Vordergrund. Diese können an dieser Stelle nicht wiedergegeben werden. Daher verweise ich auf die ausführliche Dokumentation bei Clausen (s. Literaturverzeichnis). Ich möchte an dieser Stelle lediglich auf die Bedeutung der Psychologie eingehen, die in den dreißiger und vierziger Jahren in Amerika von der behavioristischen Lerntheorie beherrscht wurde. Diese verfügte über ein ausgeprägtes methodisches Problembewußtsein und nahm für sich in Anspruch, eine empirisch besser fundierte Grundlegung der Sozialisationstheorie als die Psychoanalyse zu bieten.

Die behavioristische Lernforschung ging zunächst von den weltweit bekanntgewordenen Tierversuchen aus. Erinnert sei an Pawlow und Thorndike. Sie unterstellte, daß die Ergebnisse der Tierversuche für Lernen bei Menschen relevant seien. Das änderte sich erst durch den Kontakt mit psychoanalytisch orientierten Psychologen. Jetzt erst überprüfte sie die lerntheoretischen Theoreme an menschlichen Versuchspersonen, was natürlich zur Modifizierung ihrer Theoreme führte. Da die Lerntheorie die Verhaltensänderungen des Menschen aufgrund bestimmter äußerer Ereignisse beschreibt und insbesondere die Konditionierung emotionaler Reaktionen über den kognitiven und sprachlichen Bereich nachweist, konnte sie die Sozialisationstheorie in dieser Zeit beeinflussen. Dieser Einfluß ging allerdings später zurück.

Im Blick auf die Entwicklung der Sozialisationstheorie in der BRD ist es gerechtfertigt, die Rezeption der amerikanischen Sozialisationsforschung in der Bundesrepublik gesondert herauszustellen. Diese dritte Entwicklungsphase setzte erst Ende der fünfziger Jahre ein und dauerte bis ca. 1967. Ich gehe in diesem Zusammenhang nicht auf die Ansätze der Sozialisationsfor-

schung in Deutschland vor dem zweiten Weltkrieg ein, da diese durch das Dritte Reich unterbunden wurden. Als Beispiel sei auf die sog. Wiener Schule der Entwicklungspsychologie verwiesen, in der die Frage nach dem Einfluß des Milieus auf die psychische Entwicklung des Kindes untersucht wurde.

Es war dann auch der Entwicklungspsychologie vorbehalten, als erste im Zuge des Nachholbedarfs die fortgeschrittene amerikanische Sozialisationsforschung zu rezipieren. Thomae legte 1959 im Handbuch der Psychologie ein entsprechendes Sammelreferat vor. Thomae übersetzt den Terminus Sozialisation mit Prägung und meint damit die „Prägung des Verhaltens durch die Gesellschaft“. Damit bringt er den Trend der amerikanischen Sozialisationsforschung treffend zum Ausdruck, in der das anpassungsmechanistische Modell vom möglichst reibungslosen sozialen Einpassen des passiven Sozialisanden in die bestehende Gesellschaft dominierte.

Es verwundert nicht, daß dieses anpassungsmechanistische Modell gerade in Deutschland der Kritik unterworfen wurde, da man hier bittere Erfahrungen durch die Gleichschaltung mit den Normen und Werten des nationalsozialistischen Staates gesammelt hatte. Es blieb der Deutschen Gesellschaft für Soziologie vorbehalten, die Sozialisationsproblematik auf ihrer Tübinger Tagung im Jahre 1961 aufzugreifen und darauf hinzuweisen, daß die Abhängigkeit des Individuums von der Erwachsenengeneration und von der übermächtigen Gesellschaft bisher überbetont worden sei. Demgegenüber vermisste man den Aspekt der Freiheit innerhalb und gegenüber der sozialen Abhängigkeit. Diese Problematik ist vom Fachausschuß für Familien- und Jugendsoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie weiterverfolgt worden. Die Forschungsergebnisse liegen inzwischen in fünf Bänden vor. Der erste wurde 1963 unter dem Titel „Sozialisation und Personalisation“ von Wurzbacher herausgegeben und beschäftigt sich mit systematisch-grundsätzlichen Fragen. In diesem ersten deutschsprachigen Sozialisationsreader setzt sich Wurzbacher kritisch mit dem Sozialisationsbegriff auseinander. Um ihn von den anpassungsmechanistischen Vorstellungen zu befreien, schlägt er eine begriffliche Trennung in Sozialisation, Enkulturation und Personalisation vor. Mit Sozialisation bezeichnet er die Vergesellschaftung als „Vorgang der Führung, Betreuung und Prägung des Menschen durch die Verhaltenserwartungen und Verhaltenskontrollen seiner Beziehungspartner“ (Wurzbacher 1963, S. 12). Enkulturation bezieht sich auf „eine gruppen- wie personenspezifische Aneignung und Verinnerlichung von Erfahrungen, Gütern, Maßstäben und Symbolen der Kultur zur Erhaltung, Entfaltung und Sinndeutung der eigenen wie der Gruppenexistenz“ (a.a.O., S. 14). Die Personalisation versteht er als „Selbstformung und -steuerung der eigenen Triebstrukturen wie

als sinngebende, koordinierende und verantwortlich gestaltende Rückwirkung des Individuums auf die Gesellschaft und die Kultur“ (a.a.O., S. 14). Dieses Modell hat die soziologische Diskussion über den Komplex der Sozialisation für einige Jahre beherrscht. Mit ihm zusammen wurde auch der Beitrag des Pädagogen Theodor Wilhelm „Sozialisation und soziale Erziehung. Pädagogische Überlegungen zu einer soziologischen Leitvorstellung“ vorgelegt. Damit unternahm die deutsche Pädagogik meines Wissens zum erstenmal den Versuch, sich mit dem Sozialisationsbegriff auseinanderzusetzen. Die Überlegungen Wilhelms wurden jedoch bis 1967 in der Pädagogik kaum weitergeführt.

Dagegen erhielt die Sozialisationsforschung in dieser dritten Entwicklungsphase einen weiteren Anstoß von soziologischer Seite und zwar durch die 1962 erschienene Monographie von Claessens „Familie und Wertsystem“. Der Verfasser beschäftigt sich hierin zunächst mit dem Menschenbild in den modernen Sozialwissenschaften, dem Sozialisationsbegriff, mit den Verhältnissen in kleinen Gruppen und dem Problem des Wirkens und der Tradierung kultureller Werte innerhalb des sozialen Systems Gesellschaft. Claessens setzt sich speziell mit dem Problem der Internalisierung von gesellschaftlichen Leitvorstellungen und Werten auseinander. Dies ist insofern eine Pionierleistung, als das Thema des Ausgleichs zwischen Fremdanforderungen und der Durchsetzung eigener Vorstellungen und Interessen ab 1967 zu einem zentralen sozialisationstheoretischen Anliegen wird. Es artikuliert sich in Begriffen wie Selbstbestimmung, Mündigkeit und Emanzipation und wird von Pädagogen wie Mollenhauer, von Hentig und Fend vorgetragen.

Damit ist die vierte Entwicklungsphase der Sozialisationsforschung angesprochen, die ich von 1967 bis heute terminieren möchte. Trotz aller internationalen Verflechtungen gewinnt die Sozialisationsforschung in dieser Phase ein gewisses Maß an Eigenständigkeit. Zunächst aber fällt auf, daß die Zahl der vorgelegten Arbeiten etwa ab 1967 stark zunimmt. Dafür sind mehrere Gründe maßgebend. Zunächst ein wissenschaftsimmanenter: Die Soziologie hatte erkannt, welch große Bedeutung gerade die Sozialisations-thematik für ihre Anerkennung und endgültige Etablierung als wissenschaftliche Disziplin hat, weil durch sie disparate Theoreme integrierbar werden. Zum zweiten sahen die Soziologen, die immer schon besondere Sorgen um ihre Berufsperspektive hatten, im Sozialisationssektor politisch aussichtsreiche Praxisfelder. Das Hauptmotiv für den Sozialisationsboom war jedoch das bildungspolitische Interesse, der von Picht und Edding diagnostizierten „grossen deutschen Bildungskatastrophe“ durch eine Mobilisierung der Begabungsreserven zu begegnen. Schlagartig rückte die Frage nach den Sozialisations-

effekten der Schule ins Zentrum des bildungspolitischen Interesses. Die ersten Ansätze zur Bildungsreform wurden in engem Zusammenhang mit der Sozialisationsforschung entwickelt, weil sich die Erkenntnis durchsetzte, daß gerade die sozialen Faktoren in der Vergangenheit sträflich vernachlässigt worden waren. Die Herstellung von Chancengleichheit wurde zu Beginn der vierten Entwicklungsphase der Sozialisationsforschung zum Schlagwort für die meisten bildungspolitischen und sozialkritischen Initiativen.

Mit der Forderung nach Chancengleichheit wird der Aspekt der schichten-spezifischen Unterschiede angesprochen. Rolff legte hierzu als erster im Jahre 1967 eine bis heute vieldiskutierte Monographie vor mit dem Titel: „Sozialisation und Auslese durch die Schule“. Es folgten die Gutachten von Mollenhauer und Oevermann in dem 1969 von Roth herausgegebenen Band für den Deutschen Bildungsrat, der unter dem Titel „Begabung und Lernen“ lange Zeit zur Standardlektüre an deutschen Hochschulen zählte. Die zentrale These der Autoren, die sich mit schichtenspezifischer Sozialisation beschäftigten, lautete: Die Unterschichtkinder sind in erheblichem Maße benachteiligt, weil ihre in der primären Sozialisation gemachten Erfahrungen in krassem Widerspruch zu den Erfahrungen stehen, die ihnen unser bestehendes Schulsystem vermittelt. In diesem Zusammenhang spielte die Theorie Bernsteins über die unterschiedlichen schichtspezifischen Sprachcodes eine besondere Rolle.

Auf der Grundlage des Schichtkonzeptes setzten Ende der sechziger Jahre umfangreiche Bemühungen um Maßnahmen zur kompensatorischen Erziehung ein. Auslösendes Moment war das von Sommerkorn und Goldschmidt im Sommersemester 1968 an der FU Berlin durchgeführte Seminar „Sozialisation und kompensatorische Erziehung“.

Das Schichtmodell fiel auch bei der Studentenbewegung von 1968 auf fruchtbaren Boden, da es - oberflächlich betrachtet - mit dem Marxschen Modell des Klassenantagonismus in Verbindung gebracht wurde. Gerade in der Studentenbewegung wurde neben der kritischen Gesellschaftstheorie der Frankfurter Schule Marxsches Gedankengut aufgegriffen und in Zusammenhang mit sozialisationstheoretischen Fragestellungen gebracht. Es blieb der Studentenbewegung vorbehalten, ihre sozialisationstheoretischen Ansätze unmittelbar in die Praxis umzusetzen. Es ging dabei um neue Formen des Zusammenlebens und um Strategien zur Gesellschaftsveränderung.

Überblickt man die hier vorgetragenen Motive zur Intensivierung der Sozialisationsforschung in der Bundesrepublik seit Ende der sechziger Jahre, so verwundert es nicht, daß der Sozialisationsbegriff unterschiedlich verwendet wird. Der entscheidende Unterschied liegt m.E. in den unterschiedlichen

Erkenntnisinteressen und in den unterschiedlichen Perspektiven, unter denen die einzelnen Wissenschaftler und Wissenschaften sich mit dem Sozialisationsphänomen auseinandersetzen. Das führt auch zu unterschiedlichen Begriffsdefinitionen. Diese hier aufzulisten, wäre müßig. Als Orientierungsmarke sei lediglich auf die von Dieter Geulen und Klaus Hurrelmann 1980 im Zusammenhang ihrer Überlegungen „Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie“ vorgenommene Definition hingewiesen, weil diese mir in einem größeren Expertenkreis konsensfähig und zudem zukunftsweisend zu sein scheint. Danach ist Sozialisation „der Prozeß der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisch ist dabei die Frage, wie der Mensch sich zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet.“ (Handbuch 1980, S. 51)

Da wir uns heute mit dem Thema „Sozialisation in der Schule“ beschäftigen wollen, soll an dieser Stelle noch angesprochen werden, warum vielfach dem Sozialisationsbegriff der Vorzug vor dem Begriff der Erziehung gegeben wird. Nach Kurt Danziger liegt ein fundamentaler Wandel in der Perspektive vor. „Es ist erstlich ein Wandel von einer im wesentlichen normativen Perspektive zu der Perspektive eines unbeteiligten Beobachters, ein Wandel vom Moralphilosophen zum Sozialwissenschaftler. Wie nämlich ‚Erziehung‘ sich hauptsächlich mit dem Wert der Ziele und Techniken befaßt, so befaßt sich ‚Sozialisation‘ mit ihrem ‚Wie‘, mit ihrer Effektivität. Es geht hier nicht mehr darum, die Richtigkeit erzieherischer Ziele und Methoden zu diskutieren, sondern ihre Verschiedenheit zu beschreiben und die Prozesse zu analysieren, durch die erzieherische Einflüsse ihre Wirkung erlangen. Die Implikation ist klar: Die Untersuchung von ‚Sozialisation‘ schließt die Frage des Verhältnisses des Individuums zu irgendeiner Moralordnung, die jenseits eines wirklich existierenden Satzes sozialer Normen und kultureller Werte liegt, und deren menschlicher Vertreter, aus.“ (Danziger 1974, S. 12) Obwohl ich dieser Einschätzung Danzigers zustimme, möchte ich doch bezweifeln, ob die Erziehungswissenschaft gut beraten ist, den Erziehungsbegriff völlig abzulösen. Solange mit dem Sozialisationsbegriff eine Dominanz der Gesellschaft gegenüber dem Individuum und eine Dominanz empirisch beschreibbarer Prozesse verbunden wird, treten Erziehungsprobleme im eigentlichen Sinne in den Hintergrund. Es sind aber gerade diese Erziehungsprobleme, die unsere Pädagogen in der Praxis in den letzten Jahren kaum zu lösen vermögen. Immer wieder diskutierte Symptome wie Schulangst, Schulmüdigkeit, Apathie, Aggressivität, Alkohol- und Drogenmißbrauch in Schulen lassen in diesem Zusammenhang aufhorchen.

II. Hauptansätze der Sozialisationstheorie

Nachdem wir durch die Darstellung der Entwicklungsphasen einen ersten kursorischen Überblick über das komplexe Gebiet der Sozialisation gewonnen und dabei einige klassische Theorieansätze bereits angesprochen haben, sollen im folgenden die in jüngster Zeit meistdiskutierten Ansätze aufgelistet und auf einige von ihnen näher eingegangen werden. Zunächst einmal ist festzustellen, daß die wichtigsten Beiträge der wissenschaftlichen Einzeldisziplinen zur Sozialisationsforschung bis zum heutigen Tage selbstverständlich weiterentwickelt worden sind. Da in jedem Fall das Spektrum der Fragestellungen erweitert, die Methoden verbessert und die Probleme differenzierter diskutiert werden, ist es letztlich nur noch dem Vertreter des jeweiligen Faches möglich, den aktuellen Forschungsstand exakt wiederzugeben. Zudem können in einem Referat über den Gesamtkomplex nur einige Schlaglichter auf ausgewählte Aspekte geworfen werden. Dies soll im folgenden mit Blick auf die Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung geschehen. Dagegen muß ich darauf verzichten, auf die Weiterentwicklung der Lern- und Verhaltenstheorien, der Entwicklungstheorien, der Psychoanalytischen Theorien und der Gesellschaftstheorien einzugehen.

Neben den Sozialisationstheorien der Einzeldisziplinen sind eine Reihe von integrativen Forschungsansätzen entstanden. Zu ihnen gehören die im folgenden nicht näher erläuterten kulturvergleichenden, historischen und lebenslauftheoretischen Ansätze ebenso wie die Massen- und schichtenanalytischen sowie die ökologischen Ansätze, auf die ich noch zu sprechen komme.

Zunächst einige Anmerkungen zu den Rollen- und Interaktionstheorien. Von herausragender Bedeutung für die Entwicklung der Rollen- und Interaktionstheorien sind George Herbert Mead (1863-1931, Veröffentlichungen posthum) und Talcott Parsons. Mead gilt als der Begründer des symbolisch-interaktionistischen Ansatzes. Ausgangspunkt seiner Theorie war die Erkenntnis, daß menschliche Kommunikation mit dem Mittel „signifikanter Symbole“ arbeitet. Hans Joas, ein intimer Kenner des Meadschen Werkes, erläutert dies wie folgt: „Damit ist gemeint, daß der Mensch imstande ist, auf die von ihm selbst hervorgebrachten Gebärden und Äußerungen selbst zu reagieren, und zwar in einer antizipatorischen und damit das mögliche Antwortverhalten des Handlungspartners innerlich repräsentierenden Weise.“ (Handbuch S. 148) In diesem Zusammenhang führt Mead die Begriffe Rolle und Rollenübernahme ein.

Meads Theorie ist u. a. von Talcott Parsons aufgegriffen und eingearbeitet worden in seine Theorie der Einbettung der Sozialisation in die Funktions-

weise von gesellschaftlichen Systemen. Die strukturell-funktionale Theorie Parsons, 1951 erstmals veröffentlicht, erreichte weit über die Soziologie hinaus einen großen Bekanntheitsgrad. In Deutschland verbreitete Dahrendorf mit seinem „Homo Sociologicus“ die rollentheoretischen Begriffe Parsons. Noch bekannter wurde die Theorie Parsons allerdings durch die vielfach geübte Kritik an ihr, die von Jürgen Habermas Ende der sechziger Jahre brillant zusammengefaßt wurde. Habermas arbeitete in kritischer Auseinandersetzung mit den Theoremen Parsons die Grundqualifikationen der Frustrationstoleranz, der kontrollierten Selbstdarstellung und der flexiblen Über-Ich-Formation heraus und faßte diese im Begriff der Ich-Identität zusammen. Die Thesen von Habermas haben bis heute einen starken Einfluß auf die Sozialisationsforschung. In der Pädagogik sind sie deshalb so bedeutungsvoll, weil sie die theoretische Grundlage für die Leitidee der Emanzipation bilden.

Lothar Krappmann hat in den siebziger Jahren die rollentheoretischen Überlegungen von Habermas weitergeführt und ausdifferenziert. Er greift u. a. den Begriff der Ich-Identität auf und analysiert die gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen, die erfüllt sein müssen, um jene Ich-Identität zu entwickeln, die der erfolgreiche Fortgang des Interaktionsprozesses verlangt. Als gesellschaftliche Voraussetzungen bezeichnet er flexible Normensysteme und den Abbau gesellschaftlicher Repression. Vom Individuum wird gefordert: Fähigkeit zur Rollendistanz, zur Empathie, zur Ambiguitätstoleranz, zur Identitätsdarstellung und zur kommunikativen Kompetenz. Die Rollendistanz bezieht sich auf die Art der Internalisierung von Werten und Normen. Es geht um die Fähigkeit, „sich über die Anforderungen von Rollen zu erheben, um auszuwählen, negieren, modifizieren und interpretieren zu können“. (Krappmann 1975, S. 133) Empathie schließt an das Meadsche Konzept des role taking, der Übernahme angesonnener Erwartungen, an. Krappmann bezeichnet damit die Fähigkeit des Individuums, feststellen zu können, wie stark es seine Rolle ausdeuten kann, ohne daß die Interaktion zusammenbricht. Ambiguitätstoleranz bezieht sich auf das Verhältnis von gegenseitigen Erwartungen und wechselseitiger Bedürfnisbefriedigung. Es ist die Fähigkeit des Individuums, divergente Rollenerwartungen auszuhalten und Rollenbeziehungen durchzustehen, in denen eine zufriedenstellende Bedürfnisbefriedigung nicht zu erreichen ist. Verfügt jemand über Rollendistanz, Empathie und Ambiguitätstoleranz, ist damit noch nicht sichergestellt, daß er seine Ich-Identität in Interaktionsprozessen auch sichtbar werden läßt. Die Fähigkeit, Identität darzustellen, ist Voraussetzung und Folge der Ich-Identität. Eine Voraussetzung der Identitätsdarstellung wiederum ist die kom-

munikative Kompetenz. Entsprechend der Unterscheidung von Habermas bezieht sich diese neben dem analytischen Sprachgebrauch - der Übermittlung von Aussagen im Kontext zweckrationalen Handelns - besonders auf den reflexiven Sprachgebrauch. Der letztere „bemüht sich, in den sprachlichen Äußerungen die Differenz zwischen manifestem Inhalt und den in den gemeinsamen sprachlichen Symbolen nicht adäquat darstellbaren subjektiven Intentionen sichtbar zu machen. Er bemüht sich also noch dort um Übersetzung subjektiven Sinns, wo die sprachlichen Möglichkeiten bereits ausgeschöpft scheinen, etwa durch Wortspiel, Metapher, Betonung oder den Einsatz von Paradoxien.“ (b:e Redaktion 1978, S. 180)

Diese Überlegungen Krappmanns haben die Thesen des symbolischen Interaktionismus für die Pädagogik interessant erscheinen lassen. Die hier wiedergegebenen individuellen Bedingungen für den Aufbau einer Ich-Identität haben in den letzten Jahren die Entwicklung von Curricula zum sozialen Lernen stark beeinflusst. Sie sind in der Diskussion häufig - wie ich meine vorschnell - unter das Leitziel Selbstverwirklichung subsumiert worden. Da sie lediglich aus Interaktionsbeziehungen abgeleitet worden sind, ist es natürlich problematisch, sie zum Ausgangspunkt bei der Entwicklung von Curricula zu machen. Dies mit der Formel vom „unhistorischen Subjekt“ zu kritisieren, war ebenso leicht wie notwendig.

Auf zunehmende Kritik ist in jüngster Zeit auch die schichtenspezifische Sozialisationsforschung gestoßen. Dieser Ansatz hat die sozialisationstheoretische Diskussion in der BRD in der letzten Entwicklungsphase eindeutig beherrscht und ist deshalb von mir in diesem Zusammenhang bereits in seinen Grundzügen vorgestellt worden. Gegen Ende der siebziger Jahre ist aber nun eine gewisse Stagnation in der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung festzustellen, obwohl das Erkenntnisprogramm, den Zusammenhang zwischen sozialstrukturellen Konstellationen und der Entwicklung von Verhaltensweisen zu erklären, das meiner Meinung nach wichtig genug ist, keineswegs erfüllt ist. Die Kritik, der sich die Vertreter dieses Ansatzes stellen müssen, bezieht sich in erster Linie auf folgende Aspekte: Es herrscht keine Einigkeit darüber, was unter sozialer Schichtung exakt zu verstehen ist. Dadurch werden unterschiedliche Kriterien zur Bestimmung sozialer Ungleichheitslagen herangezogen. Dies ist in der Vergangenheit nicht immer berücksichtigt worden, wenn Untersuchungen miteinander verglichen worden sind, denen unterschiedliche Schichtungsindizes oder unterschiedliche Kombinationen von Indizes zugrunde lagen.

Der Schichtungstheorie liegt der Begriff der sozialen Ungleichheit zugrunde. Dieser bezieht sich auf objektive Ungleichheiten der Lebenschancen und Le-

bensbedingungen von Menschen. Die bis heute praktizierten Modelle zur Erfassung der objektiven Ungleichheiten gehen jedoch auf zwei divergierende Ansätze zurück. Es handelt sich zum einen um die Marxsche Klassentheorie, in der die soziale Ungleichheit aus ökonomischen Faktoren abgeleitet wird. Zum anderen ist hier die Schichtungstheorie Max Webers zu nennen, der der ökonomischen Dimension die Kriterien Macht und Prestige als Grundlagen für die Bildung sozialer Ungleichheitsstrukturen hinzufügte. Das führte zur Verbreitung „subjektiver“ Analysemodelle, in der ausschließlich das Sozialprestige einer Person als Indikator für soziale Schichtung herangezogen wurde. Will man jedoch die objektiven Ungleichheiten erfassen, so liegt auf der Hand, daß sowohl der subjektive Prestigeaspekt als auch der objektive Aspekt ungleicher Verteilung von Lebenschancen Berücksichtigung finden müssen. Genau dies haben aber die klassen- und schichtenanalytischen Ansätze in der Sozialisationsforschung in der Regel versäumt.

Als letzter Kritikpunkt soll angeführt werden, daß diese Ansätze zumeist suggerieren, mit sozialen Schichten deutlich voneinander unterscheidbare Subkulturen zu identifizieren, obwohl sie nichts anderes als theoretische Konstrukte darstellen. Es ist zudem umstritten, ob es in der gegenwärtigen Gesellschaft in der BRD überhaupt klar voneinander abgrenzbare soziale Schichten gibt. Zweifellos besteht eine gesellschaftliche Ungleichheitshierarchie. Die Statuslage vieler Menschen ist jedoch relativ unbestimmt, und die Schichtübergänge sind häufig fließend. Damit muß der analytische Wert bisher vorliegender Schichtkonstrukte trotz ihrer großen Beliebtheit und ihres großen Bekanntheitsgrades bis in den populärwissenschaftlichen Bereich hinein in Zweifel gezogen werden.

Als Ausweg präsentiert die Sozialisationsforschung in jüngster Zeit wesentlich differenziertere Modelle zur Analyse sozialer Ungleichheitslagen. An die Stelle globaler Schichtmodelle treten konkret aufweisbare Bereichsvariablen. Dabei spielen ökologische Faktoren, d.h. konkrete Faktoren der räumlich-materiellen Umwelt, eine besondere Rolle. Damit kommen wir zu dem sozialökologischen Ansatz, der die klassen- und schichtenanalytischen Ansätze gegenwärtig zu verdrängen scheint.

Die Vertreter ökologischer Ansätze stellen sich die Aufgabe, physikalisch gegenständliche, räumliche, soziale und psychologische Variablen sowie Strukturen der Umwelt systematisch zu erfassen und ihre Zusammenhänge untereinander sowie ihre Auswirkungen auf sozialisatorische Entwicklungsprozesse, konkrete Verhaltensverläufe und die Entwicklung von Handlungskompetenzen aufzuklären. Damit ist eine Weiterentwicklung bereits traditioneller Überlegungen eingeleitet, wenn man an die sozialökologischen Kon-

zepte der Soziologen oder an die „Psychologische Ökologie“ von Kurt Lewin denkt. Die neueren Konzepte sind interdisziplinär. Man kann allerdings zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht von einem konsistenten sozialwissenschaftlichen Ökologie-Ansatz sprechen. Wohl zeichnen sich Trends und Perspektiven ab, die Kaminski aus dem Blickwinkel der Ökopsychologie wie folgt zusammenfaßt:

- „(a),Naturalistische‘ Angehensweise, also theoretisch und methodisch bevorzugt an ‚natürlichen‘ Lebenssituationen und ‚alltagsgemäßigem‘ Verhalten und Erleben ansetzend;
- (b)enge Verbindung von Forschung und Praxis;
- (c)Kooperation mit Nachbardisziplinen;
- (d)Einbeziehung von Wert- und Normproblemen;
- (e)interpretatives und praktisches Operieren in größerem systemarem Kontext als bislang in der Psychologie üblich;
- (f) integrierte Berücksichtigung verschiedener - materiell - räumlicher, sozialer, symbolischer - Umwelaspekte.“ (Kaminski 1979, S. 106 f)

Einige dieser Aspekte sind für pädagogische Prozesse von großer Bedeutung. Darauf komme ich gleich zurück. Ich beginne nun mit den Ausführungen zu meinem letzten Kapitel.

III. Auswirkungen der Sozialisationsforschung auf schulische Innovationen am Beispiel der Curriculumforschung

Überprüft man die Auswirkungen der Sozialisationsforschung auf die schulische Sozialisationstheorie, so stellt man erstaunt fest, daß die Sozialisationstheorie den Kern des unterrichtlichen Geschehens - das Curriculum - bisher nur ansatzweise berührt hat. Schwerpunktmäßig hat sie verschiedene bildungspolitische Programme und einige Bereiche des unterrichtlichen Geschehens beeinflußt. Zum ersten gehören die Bemühungen um die Ausschöpfung der Begabungsreserven, die Programme zur kompensatorischen Erziehung und die Gesamtschulreform - alle drei im unmittelbaren Zusammenhang mit dem schichtenspezifischen Sozialisationsansatz, den ich hier in Grundzügen dargestellt und kritisch beleuchtet habe. Zum zweiten Bereich zählen der Aspekt des sozialen Lernens, die Berücksichtigung der latenten Sozialisationseinflüsse der Institution Schule - zumeist unter der Überschrift „heimlicher Lehrplan“ diskutiert -, weiterhin Untersuchungen zu informellen Schülergruppierungen, zum Führungsstil des Lehrers und zu inner-schulischen Selektionsprozessen. Da die sozialwissenschaftliche Schul-

theorie im Gegensatz zur traditionell geisteswissenschaftlich begründeten Pädagogik darauf abzielt, den Gesamtkomplex der Bestimmungsfaktoren sozialer Beziehungen innerhalb der Institution Schule kategorial zu erfassen, um relevante Probleme aussondern und Hypothesen aufstellen zu können, die Prognosen für alternative Handlungsmöglichkeiten gestatten, dürfte gerade der curriculare Bereich keinesfalls ausgeklammert werden. Es ist wohl nicht zu bezweifeln, daß Unterricht und Erziehung in der Schule durch das Curriculum entscheidend geprägt werden. Sollte es der Sozialisationstheorie nicht gelingen, die Curriculumentwicklung maßgeblich zu beeinflussen, wäre den Skeptikern zuzustimmen, die bezweifeln, daß die „eentlichen“ pädagogischen Probleme von den sozialwissenschaftlichen Theorien erfaßt werden.

An dieser Stelle müßte nun die Interdependenz von Curriculum und schulischer Sozialisation nachgewiesen werden, um ein Programm sozialisationsorientierter Curriculumentwicklung zu skizzieren. Aus Zeitgründen beschränke ich mich darauf, auf die Bedeutung des in unseren Tagen immer stärker beachteten Ökologie-Ansatzes für den von mir favorisierten Ansatz der Curriculumentwicklung hinzuweisen.

Ich vertrete zusammen mit einer Reihe von Fachkollegen im curricularen Bereich eine Konzeption, die in der Diskussion mit unterschiedlichen Begriffen bezeichnet wird: offen, schulnah, situations- und handlungsorientiert - um nur die gebräuchlichsten zu nennen. Danach orientiert sich die Curriculumentwicklung an übergreifenden Leitvorstellungen wie Mündigkeit und Selbst- bzw. Mitbestimmung. Sie wird unter Berücksichtigung staatlich vorgegebener Rahmenrichtlinien im wesentlichen von schulnahen Entwicklungsgruppen unter Beteiligung von Lehrern, Eltern und gegebenenfalls auch Schülern getragen. Dadurch erscheint es möglich, die besonderen Gegebenheiten einer Schulregion, die situativen Bedingungen der Unterrichtssituation und die Bedürfnisse der Betroffenen in den curricularen Entwürfen zu berücksichtigen. Dieses Konzept wendet sich gegen zentral reglementierte, von schul-externen Expertengruppen entwickelte sog. „teacher-proof“ Curricula.

Eine Schwäche der hier vertretenen curricularen Position liegt in ihrer unzureichenden theoretischen Fundierung. Genau an diesem Punkte wird der Ökologie-Ansatz relevant. Dies ist wie folgt nachzuweisen:

Die ökologische Sozialisationsforschung orientiert sich an erfahrbaren Praxis- und Lebensbereichen und den sie bedingenden Zusammenhängen. Kaminski spricht - wie zuvor wiedergegeben - von einer Orientierung an natürlichen Lebenssituationen und alltagsgemäßen Verhalten und Erleben. Damit ist eine theoretische und methodische Umorientierung im Vergleich zu den in der

bisherigen Sozialisationsforschung dominierenden Untersuchungen in Laboratoriumssituationen verbunden. Das hierbei gewonnene Reflexionsniveau könnte für die schulnahe Curriculumentwicklung in theoretischer und methodischer Hinsicht unmittelbar nutzbar gemacht werden, da die Praxisorientierung und die Analyse erfahrbarer Situationskontexte ebenfalls wichtige curriculare Prinzipien darstellen.

Ein weiterer Berührungspunkt zwischen beiden Ansätzen liegt in der Handlungsorientierung. Der ökologische Ansatz geht über die deskriptiv-analytische Ebene hinaus in Richtung eingreifender, teilnehmender, handlungsorientierter Forschung. Einige seiner Vertreter verfolgen die Absicht, soziale Lebensbedingungen zu verändern, um die Handlungschancen Heranwachsender zu verbessern. Diese Absicht ist mit den Intentionen der Curriculumentwicklung vergleichbar. Es ist zu hoffen, daß beide Ansätze sich in diesem Punkte wechselseitig beeinflussen.

Über die hier angesprochene theoretische Ebene hinaus kann der Ökologie-Ansatz zumindest in einem Punkt die Curriculumentwicklung ein gutes Stück voranbringen. Gemeint ist die Übernahme und Anwendung der von der ökologischen Forschung entwickelten Umwelttaxonomien. Erste Taxonomieentwürfe haben Hermann und Lüdke, Trudewind sowie Vontobel vorgelegt. Von besonderer Bedeutung ist die Umwelttaxonomie einer Konstanzer Arbeitsgruppe (Bargel, Gloy, Heinke, Pesch und Walter). Es ist der meines Wissens einzige Taxonomieansatz, der explizit Bezüge zum curricularen Bereich herstellt. Es handelt sich um ein Konzept der sozialen Evaluation von Curricula. Konkret geht es um die Berücksichtigung sozial-ökologischer Umweltfaktoren in der Curriculum-Evaluation.

Die Arbeitsgruppe geht bei der Entwicklung der Umwelttaxonomie von einem Dreischrittschema aus, um die Komplexität des Bedingungsgefüges und der Wirkweise einer Sozialisationssituation differenziert erfassen zu können. Sie unterscheidet die Beobachtungs- und Analyseeinheiten:

1. sozioökonomische, soziokulturelle, sozioökologische Kontextbedingungen (Status, Milieu, Region)
2. Familie: Struktur und Interaktion (Systemvariablen und Persönlichkeitsvariablen)
3. Kind: Dispositionen und Verhalten.

Diese Einheiten werden nun weiter ausdifferenziert. Das sieht für den sozioökonomischen Teilbereich folgendermaßen aus:

1. Wirtschaft (Wirtschaftsbereiche, Betriebsformen)
2. Arbeit, Beruf, Erwerb (Stellung im Beruf, Berufsfachrichtung etc.)
3. Finanzen (Einkommen, spezifische Umgangsformen mit dem Medium Geld etc.)

Aus diesen einzelnen Variablen, die ich hier nur beispielhaft angeführt habe, werden sog. modale Soziotope gebildet, d. h. Sozialisations- und Situationskontexte typischer Struktur. Ich möchte die entwickelten 10 Soziotope einmal nennen, weil daran u. a. auch die Überwindung der undifferenzierten Schichtenkonstrukte sichtbar wird.

1. Areal sozialer Randgruppen
2. städtisches traditionelles Industriearbeiterviertel
3. traditionelle ländliche Bauerngemeinde
4. ländliche Pendlergemeinde
5. industrialisierte Landgemeinde
6. Wohnviertel moderner Arbeiterschaft
7. städtische kleinbürgerliche Mietwohnsiedlung
8. Kleinstadt und städtischer Vorortkern
9. verstädterndes Wohndorf
10. städtisches Viertel von Besitz und Bildung.

Es liegt auf der Hand, daß dieser Taxonomieansatz für eine Curriculumentwicklung relevant ist, in der die Qualifikationsermittlung auf der Basis einer regionalen Situationsermittlung erfolgt. Er stellt eine Vielzahl von Einzelinformationen, Strukturelementen und Ordnungsprinzipien zur Verfügung, die den Diskurs zwischen Wissenschaftlern, Lehrern, Eltern und Schülern vorbereiten und die in den Diskurs eingebrachten Informationen systematisieren können. Und gerade dieser Diskurs gehört zu den unabdingbaren Voraussetzungen des hier favorisierten Konzepts der Curriculumentwicklung.

SUMMARY

This contribution is introduced by remarks on current research of socialization theories and the author's own interest of cognition in discussing this matter.

The author reveals four developmental stages of socialization research between 1895 and 1980. Then he specifies the basic approaches in socialization theory: role and interaction theories as well as class-analytic and ecological approaches. He directs his criticism towards the hitherto prevailing class-specific socialization research, while he rather expects further developments from ecological approaches.

The article concludes with a debate of the effects of socialization research on innovation in schools, exemplified by curriculum research. The author maintains that ecological socialization research is particularly relevant for theoretical substantiation of experience-based curriculum development.

AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE ZUM THEMA: SOZIALISATION IN DER SCHULE - DER AKTUELLE STAND DER SOZIALISATIONSTHEORIEN

I. Sammelbände (in chronologischer Folge)

11. Wurzbacher, G. (Hrsg.): Sozialisation und Personalisation. Beiträge zu Begriff und Theorie der Sozialisation. (Der Mensch als soziales und personales Wesen, Bd. 1) Stuttgart 1963.
12. b:e Redaktion (Hrsg.): Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Weinheim u. a. 1971.
13. Walter, H. (Hrsg.): Sozialisationsforschung.
14. Band I :Erwartungen , Probleme, Theorieschwerpunkte. Stuttgart 1973
Band II: Sozialisationsinstanzen, Sozialisierungseffekte. Stuttgart 1973
Band III: Sozialökologie - neue Wege in der Sozialisationsforschung. Stuttgart 1975.
15. Fend, u. a.: Sozialisierungseffekte der Schule. (Soziologie der Schule 11) Weinheim u. a. 1976.
16. Götz, B. und Kaltschmid, J. (Hrsg.): Sozialisation und Erziehung. (Wege der Forschung Band 508) Darmstadt 1978.
17. Gukenbiehl, H. L. (Hrsg.): Felder der Sozialisation. Braunschweig 1979.
18. Brinkmann, W. (Hrsg.): Erziehung - Schule - Gesellschaft. Bad Heilbrunn 1980.
19. Hurrelmann, K. und Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim u. a. 1980.

II. Monographien

1. Abels, H.: Sozialisation und Chancengleichheit. Diisseldorf 1972.
2. Bandura, A.: Lernen am Modell: Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart 1976.

3. Bilden, H.: Das unhistorische Subjekt. Zur Kritik sozialisationstheoretischer Grundkonzepte. Weinheim 1977.
4. Brezinka, W.: Metatheorie der Erziehung. München 1978.
5. Claessens, D.: Familie und Wertsystem. Berlin 1962.
6. (lausen, B.: Materialien zur politischen Sozialisation. München 1976.
7. Dahrendorf, R.: Homo sociologicus. Köln/Opladen 19709.
8. Danziger, K.: Sozialisation. Düsseldorf 1974.
9. Durkheim, E.: Erziehung und Soziologie. Düsseldorf 1972.
10. Fend, 11.: Sozialisierung und Erziehung. Weinheim 1969.
11. Fend, 11.: Konformität und Selbstbestimmung. Weinheim 1971.
12. Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. (Soziologie der Schule I) Weinheim 1974.
13. Fend, H.: Schulklima. Soziale Einflußprozesse in der Schule. (Soziologie der Schule 111). Weinheim 1977.
14. Fürstenau, P.: Soziologie der Kindheit. Heidelberg 1967.
15. Habermas, J.: Kultur und Kritik. Frankfurt a. M. 1973.
16. Hurrelmann, K.: Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation. Weinheim 1971.
17. Krappmann, 1.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1969.
18. Manz, W.: Erziehung und Gesellschaft. München 1980.
19. Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation. München 1968.
20. Rolff, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1967.
21. Trudewind, C.: Häusliche Umwelt und Motiventwicklung. Göttingen 1975.
22. Ulich, K.: Sozialisation in der Schule. München 1976.
23. Vontobel, J.: Leistungsbedürfnis und soziale Umwelt. Bern 1970.
24. Wellendorf, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim 1979.
25. Zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich. (Deutscher Bildungsrat - Empfehlungen der Bildungskommission) Stuttgart 1973.

III. Aufsätze

1. Baacke, D.: Der ökologische Ansatz. In: Baacke, D.: Die 13- bis 18-jährigen. München 1979.

2. Bargel, T. u. a.: Beiträge zum Konzept sozialer Evaluation: Elemente und Probleme. In: Zimmer, J. (Hrsg.): Curriculumentwicklung im Vorschulbereich. München 1973.
3. Bertram, H.: Probleme einer sozialstrukturell orientierten Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie, 5. Jg.; H. 2, April 1976, S. 103-117.
4. Kaminski, G.: Ökologische Perspektiven in pädagogisch-psychologischer Theoriebildung und deren Konsequenzen. In: Brandstädter, J. u. a. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Stuttgart 1979, S. 105-129.
5. Oevermann, M.: Schichtspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: Roth, FL (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1969.

Prof. Dr. Günter Brinkmann
Päd. Hochschule Reutlingen
Am Hohbuch
7410 Reutlingen

Wie Kinder Klänge als Musik wahrnehmen

Eine Längsschnittuntersuchung zur musikalischen Begabung

EDWIN E. GORDON

*Klaus-E. Behne (Hg.): Musikalische Sozialisation. - Laaber: Laaber 1981.
(Musikpädagogische Forschung. Band 2)*

Einleitung

Musikalische Begabung ist die Voraussetzung für musikalische Leistung. Musikalische Leistung ist der tatsächliche Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf dem Gebiet der Musik. Anfang des 20. Jhdts. behauptete Carl E. Seashore auf Grund von experimentellen Ergebnissen aus dem Jahre 1910: „Wenn eine oberste physiologische Grenze erreicht ist, kann Übung nichts mehr bewirken.“¹ Diese Feststellung stand in Einklang mit den Ansichten seiner europäischen Vorläufer, die sich in Maßen auch mit musikpsychologischer Forschung beschäftigt hatten, und verfestigte den Glauben an musikalische Begabung als vorgegebene Größe.² Auch wenn Seashore sie als relative Größe betrachtete, wurde sie doch allgemein als Gottesgeschenk angesehen, das man mit der Geburt mitbrachte oder eben nicht: Übung und Training auf dem Gebiet der Musik könnten wohl die kognitiven, nicht aber die individuellen physiologischen Grenzen erweitern. Die Veranlagung (*nature*) bestimmt das Ausmaß der musikalischen Begabung und die Förderung (*nurture*) das Ausmaß der musikalischen Leistung. Seashore kam weiter zu der Überzeugung, daß musikalische Begabung nicht nur angeboren, sondern genauer gesagt, daß sie vererbt sei; d.h., er war sicher, daß das Ausmaß der angeborenen musikalischen Begabung genetisch festgelegt sei, und daß es mit großer Sicherheit vorausgesagt werden könne.³

Diese Überzeugung, daß musikalische Begabung angeboren und von Geburt an, wenn nicht sogar vorgeburtlich festgelegt sei, hielt sich 20 Jahre lang. James Mursell stellte sie als erster in Frage und machte seinen Standpunkt in einem Briefwechsel mit Seashore bekannt, der in den 30er Jahren im *Music Educators Journal* veröffentlicht wurde. Die *nature/nurture* Diskussion wurde schließlich zur großen Streitfrage in der Musikpädagogik. Mursell widmete ihr seine Abhandlung „*The Psychology of Music*“ von 1937.⁴ Darin stellte er die Frage, warum denn alle amerikanischen Schulkinder pflichtgemäß Musikunterricht erhielten, wenn doch musikalische Begabung angeboren und auch durch Übung nicht zu fördern sei. Wenn Seashore Recht habe, so seine Argumentation, dann sei Musikunterricht für alle, die mit

nur geringer musikalischer Begabung ausgestattet sind, völlig sinnlos. Seashore schien hauptsächlich daran interessiert zu sein, die musikalisch Begabten ausfindig zu machen und zu fördern, und in viel geringerem Maße an den Problemen der pädagogischen Praxis hinsichtlich individueller Begabungsunterschiede. Dennoch gaben Mursells Überlegungen Anstoß zu zahlreichen Forschungsarbeiten, die von Lundin⁵ und Farnsworth⁶ zusammenfassend dargestellt wurden, beginnend mit der Arbeit von Henlein 1928⁷ bis zu der von Wyatt 1945⁸. Die meisten dieser Untersuchungen wurden von unabhängigen Wissenschaftlern unter schlecht kontrollierten Bedingungen durchgeführt und bezogen sich auf Unterrichtsphasen von höchstens einem Semester oder noch kürzerer Dauer, ihre Ergebnisse schienen aber zu zeigen, daß musikalische Begabung durch Übung und Training beeinflussbar und daher weder angeboren noch festgelegt sei. Seashores Begabungstest wäre danach nur ein weiterer Musikleistungstest. Seashore blieb von derartigen Beweisen und Meinungen ungerührt und vertrat 1938 erneut seinen Standpunkt in seiner Arbeit „Psychology of Music”.⁹ Außerdem veröffentlichte er ein Jahr später eine Neubearbeitung und neuerliche Rechtfertigung seines Tests.¹⁰ Besonders im Gegensatz zu dem sogenannten „Gestalt“-psychologischen Forschungsansatz, der später in Herbert Wings Test zur musikalischen Intelligenz seinen Niederschlag fand¹¹, behauptete Seashore, daß musikalische Begabung mehrdimensional sei. Er erklärte, er sei „Atomist”, und betonte diesen Standpunkt, indem er der revidierten Ausgabe seines Tests von 1939 den Namen „Seashore Measures of Musical Talents” gab; das letzte Wort erschien also jetzt im Plural! Ungeachtet der „Gestalt/Atomismus” Diskussion war die eine Langzeitstudie zur Untersuchung der Vorhersagevalidität des Seashore Tests, die von Hazel Stanton unter der Leitung von Seashore selbst durchgeführt wurde, sowohl in der Anlage als auch in der Analyse zu begrenzt, als daß sie die Validität dieses Tests oder die der „nature” oder „nurture” Position hätte absichern können.¹² Aus den Ergebnissen ging jedoch ziemlich klar hervor, daß die musikalischen Fähigkeiten der teilnehmenden Versuchspersonen über eine Reihe von Jahren stabil geblieben waren.

Die Debatte über den Ursprung und das Wesen der musikalischen Begabung, ganz zu schweigen von deren Definition, schien in den 50er Jahren auch Wissenschaftler nur wenig zu interessieren. In ihrer Meinung richteten sie sich nach dem, was sie gelernt hatten, oder ihren akademisch-politischen Neigungen; das Thema wurde nur selten diskutiert. Dieser Zustand allgemeiner Gleichgültigkeit fand ein plötzliches Ende, als 1965 das „Musical Aptitude Profile” (MAP) erschien¹³, gefolgt von einer Langzeituntersuchung über

drei Jahre, die für das MAP eine Vorhersagevalidität von 0.77 ergab.¹⁴ Im MAP sind verschiedene Ansätze wirksam geworden, auch „Gestalt-“ und atomistische Prinzipien. Hinsichtlich der aktuellen Diskussion besteht der wichtigste Beitrag des MAP in den Ergebnissen der Langzeit-Vorhersageuntersuchung. Sie ergaben, daß die Leistungen von Schulkindern in allen 7 Untertests, unabhängig von 'Übung und Unterricht, während der Untersuchungszeit von drei Jahren konstant geblieben waren. Andere Forscher erzielten die gleichen Ergebnisse¹⁵, auch wenn sie Aufgaben, die denen des Tests sehr ähnlich waren, üben ließen. Die Korrelation von 0.75 (ohne Minderungskorrektur) zwischen den MAP-Gesamtscores am Anfang und am Ende der drei Jahre zeigt, daß der Übungseffekt kaum Einfluß auf den Test hat. So fanden die Ergebnisse der Tests von Seashore und Wing ihre Bestärkung durch die Arbeiten mit dem MAP, der einzigen anderen Untersuchung, die die Stabilität von Testwerten für musikalische Begabung über einen längeren Zeitraum überprüfte. Bei der Standardisierung des MAP wurde sichergestellt, daß die scores von sozio-ökonomischen Unterschieden unbeeinflußt blieben und die musikalische Begabung normal verteilt war. In Arbeiten vor der Teststandardisierung konnten über 30 verschiedene musikalische Einzelfähigkeiten nachgewiesen werden, mit Interkorrelationen, die zwischen relativ niedrigen und recht hohen Werten lagen. Forschungsarbeiten aus der Zeit nach der Standardisierung zeigten, daß der Test auch für verschiedene Rassen und Nationalitäten anwendbar ist.¹⁶ Das größte fachliche Interesse erregten in den 60er Jahren die Ergebnisse, die den Beweis dafür lieferten, daß musikalische Begabung stabil und angeboren ist.

Man darf dabei nicht vergessen, daß die „Seashore Measures of Musical Talente:“ und das MAP beide für Kinder ab ungefähr neun Jahren entwickelt wurden. Bei Wing gibt es Gesamtscore Normen (aber keine für Untertests) auch für Achtjährige, jedoch ist deren Reliabilität in Frage gestellt worden.¹⁷ Da bisher noch kein valider, standardisierter Test für Kinder unter acht Jahren entwickelt wurde, hat man die Wirkung des Übungseffekts auf die musikalische Begabung kleinerer Kinder noch nicht untersuchen können. Man nahm an, daß für sie das Gleiche gilt wie für ältere Kinder. Dennoch wurde versucht, das MAP so umzugestalten, daß man auch mit jüngeren Kindern arbeiten konnte¹⁸, jedoch ohne Erfolg. Erst 1979 wurde ein standardisierter Musikalitäts-Gruppentest für Kinder im Alter von fünf bis acht veröffentlicht.¹⁹ Dieser Test, die „Primare Measures of Music Audiation“ (PMMA), war das Ergebnis eines achtjährigen Forschungsprogramms zur Erstellung einer Taxonomie von tonalen und rhythmischen Figuren und deren relativen Schwierigkeitsgraden.²⁰ Die Ergebnisse aus den PMMA, die darüber

Aufschlüsse geben, wie jüngere Kinder Klang als Musik wahrnehmen, sollen in diesem Referat vorgestellt werden.

Die Ergebnisse aus den drei Jahren Arbeit mit den PMMA sind ziemlich deutlich, was den Ursprung musikalischer Begabung betrifft.²¹ In der „nature/nurture“ Kontroverse hat keine Seite Recht oder Unrecht. Vererbung und Umwelt sind beide an der Entstehung musikalischer Begabung beteiligt. Ein Kind kann mit einem hohen Maß an musikalischer Begabung geboren werden, ohne entsprechenden fördernden Einfluß seiner Umgebung in den ersten Lebensjahren wird das angeborene Potential jedoch verkümmern. Umgekehrt kann aber auch frühe musikalische Förderung nur in den angeborenen Begabungsgrenzen wirksam werden. Dieses Zusammenspiel von Begabung und Umgebung ist während der ersten acht Lebensjahre wirksam, obwohl der Einfluß der Umgebung im Laufe der Jahre immer stärker abnimmt. Im Alter von fünf Jahren konnte man die größte Wirksamkeit musikalischer Förderungsmaßnahmen beobachten, die dann bis zum neunten Lebensjahr rapide abnimmt. Mit neun ist die musikalische Begabung dann stabil, Umwelteinflüsse haben keine positiven oder negativen Auswirkungen mehr auf ihre Entwicklung. Die musikalische Begabung von Schülern vom neunten Lebensjahr an ist also stabil und die von Kindern zwischen fünf und acht Jahren ist im Entwicklungsstadium. (Das gilt sicherlich auch für noch jüngere Kinder, obwohl es bisher keinen validen Test gibt, der diese Annahme beweisen könnte) Anscheinend sind die früheren Forschungsergebnisse unvollständig gewesen. Hätte gleichzeitig ein valider Test für die Entwicklungsphase der musikalischen Begabung und einer zur Feststellung stabiler musikalischer Begabung zur Verfügung gestanden, hätte man auch schon eher die erst allmählich bekannt gewordenen komplizierten Eigenschaften musikalischer Begabung feststellen können.

Zwischen der stabilen musikalischen Begabung und der im Entwicklungsstadium gibt es noch zusätzliche Unterschiede. Obwohl beide Formen normal verteilt sind, umfassen sie unterschiedlich viele und unterschiedlich geartete Dimensionen. Das MAP umfaßt sieben Dimensionen²², die PMMA dagegen nur zwei: Ton und Rhythmus. Keine andere Dimension erwies sich zur Anwendung in diesem Test als geeignet. Das kann an der mangelnden Erfahrung mit der Konstruktion von Tests für kleinere Kinder liegen oder aber auch daran, daß dieses die beiden einzigen Dimensionen der musikalischen Begabung im Entwicklungsstadium sind. Mit den Dimensionen Klangfarbe (oder besser: Sonanz) und Dynamik wurde experimentiert, und Testaufgaben zu diesen Dimensionen sollten entwickelt und in die PMMA aufgenommen werden. Die Reliabilität dieser Tests näherte sich aber stets Null, weil die

Aufgaben alle entweder zu leicht oder zu schwierig waren. Die Kinder konnten nur sehr krasse Unterschiede in Klangfarbe und Dynamik unterscheiden, und es gab nur sehr wenige, die feinere Unterschiede hörten. Es gelang nicht, Testaufgaben zu konstruieren, deren Schwierigkeitswert zwischen 0.10 und 0.90 gelegen hätte. So ergaben sich Trennschärfewerte nahe Null. Auch das MAP enthält keine atomistischen Einzeltests zu Klangfarbe und Dynamik, allerdings aus Absicht und nicht aus Notwendigkeit, weil man meinte, daß diese Aspekte am besten in zwei der drei Präferenztests für Musikalische Sensitivität gehörten, wo sie sinnvoll zu einer „Gestalt“vorstellung von Phrasierung und Stil beitragen könnten. Wie Moorhead und Pond schon vor vielen Jahren bei der Beobachtung spontaner musikalischer Aktivitäten von Vorschulkindern feststellten, haben kleine Kinder ein viel stärkeres Interesse am Aufbau von Musik als an Feinheiten ihres Ausdrucks²³, außerdem gelingt es ihnen viel besser, Musik, die sie gehört haben, zu beschreiben, als Musik nachzumachen, die ihnen beigebracht wurde.

Hinsichtlich der Unterschiede zwischen sich entwickelnder und stabiler musikalischer Begabung, vor allem, was deren Messung betrifft, liegt es auf der Hand, daß sehr kleine Kinder gar nicht zwei musikalische Dimensionen gleichzeitig aufmerksam wahrnehmen und verläßlich beurteilen können. Wenn, wie im MAP, eine rhythmische Figur melodisiert und eine tonale Figur rhythmisiert zu hören ist, weiß ein Kind im Entwicklungsstadium der Begabung nicht, auf welche der beiden Dimensionen es beim Hören achten soll. Nur wenn die Unterschiede ganz krass sind, also eine hohe Flöte mit einem tiefen Baß verglichen werden soll, ergeben sich Gruppen-Mittelwerte (nicht Einzelergebnisse), die verhältnismäßig verlässliche Unterscheidungen zulassen. Kinder im musikalischen Entwicklungsstadium sind beim Herausheören feiner Unterschiede eher abgelenkt, wenn vertraute Instrumente für die Testaufgaben eingesetzt werden, während sie gern und aufmerksam zuhören, wenn z. B. ein Synthesizer statt einer Geige oder Trompete zu hören ist. Dagegen haben sich bei allen Testaufgaben des MAP herkömmliche Instrumente gut bewährt.

All diese Unterschiede zwischen sich entwickelnder und stabiler musikalischer Begabung sind wichtig. Noch stärkere Unterschiede gilt es beim „inneren Hören“ zu beachten.^{23a} Die Bedeutung von „innerem Hören“ muß erklärt werden. „Inneres Hören“ ist das Hören von Musik in der Erinnerung oder Vorstellung, ohne daß sie tatsächlich erklingt, mit Ausnahme der Situation des eigenen Musizierens. Was dabei erinnert wird, kann, aber muß nicht immer richtig sein. Das heißt, beim „inneren Hören“ kann man exakt Gelerntes ebenso exakt wieder abrufen (memorieren) oder sich einfach

daran erinnern, was bei weitem häufiger geschieht. Hörwahrnehmung von Musik geschieht dagegen, wenn sie tatsächlich, und von anderen, gespielt wird. Um Musik sinnvoll wahrzunehmen und zu verstehen, muß man sich die Musik, die man bisher gehört hat, durch „inneres Hören“ vergegenwärtigen, um die nötigen Bezüge und Erwartungen herzustellen. Beim Hören von Musik hören wir „innerlich“ gleichzeitig das, was wir früher schon einmal gehört haben, und das, was augenblicklich erklingt, um das, was wir gerade hören, mit Bedeutung zu erfüllen und um vorhersagen zu können, was wir als Nächstes hören werden. Ohne „inneres Hören“ gäbe es nicht einmal Wiederholungen oder Sequenzen und folglich keine musikalischen Formen. „Inneres Hören“ findet im Langzeit- und im Kurzzeitgedächtnis statt, und beide Gedächtnisarten können formelles musikalisches Wissen wiedergeben. In den Testaufgaben der PMMA werden jedoch weder Kurzzeit- noch Langzeitgedächtnis bemüht. Der Hörer muß dabei nur intuitiv auf unmittelbare Höreindrücke reagieren. Solche Reaktionen spiegeln höchstens informelles Wissen wider, vermutlich nur im Rahmen einfacher Hörwahrnehmung. Es wird ein Musikbeispiel gehört, das eine tonale oder rhythmische Figur enthält, und das sofort durch „inneres Hören“ verstärkt wird oder nicht. Die Zeitspanne zwischen den beiden Musikbeispielen ist zu kurz, um das erste auswendig zu lernen, deshalb muß in diesem Fall beim „inneren Hören“ der Vergleich hinsichtlich Gleichheit oder Verschiedenheit nur durch Erinnern geschehen. Bei dieser inneren Hörreaktion kommt das durch musikalische Erfahrung informell Gelernte zum Ausdruck. Es ist unmöglich, einem anderen oder sich selber beizubringen, wie man einen unmittelbaren Eindruck empfängt und darauf intuitiv reagiert. Wie gut wir bewußt und mit dem Kurz- und Langzeitgedächtnis lernen, hängt davon ab, wie gut wir beim „inneren Hören“ unmittelbare Eindrücke empfangen und darauf intuitiv reagieren.

Sowohl in der stabilen als auch in der Entwicklungsphase musikalischer Begabung werden beim „inneren Hören“ tonale und rhythmische Figuren wahrgenommen, und nicht die Höhe oder Dauer einzelner Töne, so wie bei Sprache die Aufmerksamkeit hauptsächlich Wörtern und nicht Buchstaben gilt. Jedoch scheint der Übergang von sich entwickelnder zu stabiler Begabung ein im Verlauf genau festgelegter Vorgang zu sein. Beim tonalen „inneren Hören“ ist die Aufmerksamkeit anfangs auf die mittlere Tonhöhe eines Ausschnitts oder des ganzen Musikstücks gerichtet, dann allmählich auf die Tonart und schließlich auf den Modus, so wie der Gesamteindruck aller tonalen Figuren es nahelegt. Beim rhythmischen „inneren Hören“ gilt die Aufmerksamkeit zuerst solchen Schlagpaaren, die am stärksten be-

tont und in einem Ausschnitt oder in dem ganzen Musikstück gleich lang sind. Dann richtet sich die Aufmerksamkeit allmählich auf das Metrum und schließlich auf den melodischen Rhythmus, so wie sie sich aus dem Gesamteindruck aller Musikbeispiele ergeben.²⁴

Unmittelbare Eindrücke und intuitive Reaktionen entwickeln sich gemäß der angeborenen musikalischen Fähigkeiten des Kindes und seiner frühen informellen musikalischen Umwelterfahrungen. Diese Eindrücke und die Reaktionen darauf gründen sich nicht auf rationale Vorgänge und können nicht erklärt werden. So wie die Qualität der musikalischen Umwelt sich verändert, schwankt auch die Art des „inneren Hörens“ bei Kindern bis zum neunten Lebensjahr. Diese Schwankungen spiegeln die ständigen Wechselwirkungen von Anlage und Umwelt wider. Vor dem neunten Lebensjahr ist das Ausmaß, in dem ein Kind jederzeit unmittelbare Eindrücke durch „inneres Hören“ empfangen und intuitiv darauf reagieren kann, das beste Anzeichen dafür, wie gut seine musikalischen Fähigkeiten mit neun Jahren sein werden. Das Niveau der stabilisierten musikalischen Begabung läßt wiederum Vorhersagen über musikalische Einzelleistungen zu, am sichersten über das „innere Hören“ von notierten Tönen.²⁵

Aufbau und Ergebnisse der Untersuchung

Die PMMA sind ein Tonband-Gruppen-Test mit zwei Teilen, einem tonalen und einem rhythmischen. Jeder Teil enthält 40 items und dauert ungefähr 12 Minuten, einschließlich Anweisungen und Übungsbeispiel. Die Kinder brauchen keine Lese-, Noten- oder Zahlenkenntnisse, um die Antwortbögen auszufüllen. Sie müssen nur ein gleiches Paar Gesichter einkreisen, wenn die zwei tonalen oder rhythmischen Beispiele vom Tonband sich gleich anhören, oder ein Paar verschiedener Gesichter, wenn sie sich verschieden anhören. Die Kinder müssen also nur entscheiden, ob sich die zwei tonalen oder rhythmischen Figuren gleich oder verschieden anhören.

Im Zuge des Standardisierungsprogramms wurde der Test 1978 mit 127 Vorschulkindern aus neun Grundschulen in West Irondequoit/ New York durchgeführt. Nachdem die Tests ausgewertet worden waren, und man die üblichen Daten erhoben hatte, wurden die Produktmoment-Interkorrelationen zwischen den einzelnen items für jeden Test einzeln errechnet. Unter Berücksichtigung der Freiheitsgrade ist eine Interkorrelation auf dem 1%-Niveau signifikant, wenn der Koeffizient 0.23 beträgt. Um eine praktische

wie auch statistische Signifikanz sicherzustellen, wurden innerhalb der Untertests mir solche item-Paare berücksichtigt, deren Interkorrelationskoeffizienten im positiven wie im negativen Bereich bei mindestens 0.30 lagen. Für jeden Untertest gibt es 1600 (40x40) mögliche Interkorrelationen. Bei den tonalen items lagen 26% (422) der Interkorrelationen, die 0.30 oder mehr betrugen, im positiven Bereich, 8% (122) im negativen, zusammen also 34% (544)²⁶ Bei den Rhythmus-items lagen 17% (277) der Interkorrelationen, die 0.30 oder mehr ergaben, im positiven Bereich und 9% (147) im negativen, zusammen also 26% (424). Der geringere Prozentsatz von signifikanten Interkorrelationen bei den Rhythmus-items liegt vermutlich an der geringeren Reliabilität im Vergleich zu den tonalen items. Die „split-halves“ Reliabilität betrug 0.72 für den Rhythmus-Test, 0.88 für den tonalen und 0.90 für den Gesamttest. überraschender als die Anzahl hochsignifikanter Interkorrelationen zwischen den items ist die Tatsache, daß bei all den positiv miteinander korrelierenden items auch die jeweils richtigen Antworten, also „gleich“ oder „verschieden“, identisch sind, während bei den negativ miteinander korrelierenden item-Paaren die richtigen Antworten verschieden sind, nämlich bei einer Aufgabe „gleich“ und bei der anderen „verschieden“.

Mit Hilfe der Faktorenanalyse aller scores des tonalen und des Rhythmus-Tests wurden die Interkorrelationen Nullter Ordnung interpretiert. Unter Verwendung der Hauptachsenlösung wurden die Kommunalitäten nach den höchsten multiplen Korrelationen geschätzt und die so erhaltenen Faktoren varimaxrotiert. In Tab. 1 sind die Ergebnisse für den tonalen Test und in Tab. 2 die für den Rhythmus-Test angegeben. In der zweiten und dritten Spalte der Tab. 1 und 2 finden sich die Schwierigkeits- und Trennschärfekoeffizienten, wobei die Stellen vor dem Komma weggelassen wurden. Ein „s“ nach der item-Nummer in der ersten Spalte heißt, daß die richtige Antwort „same“, also „gleich“ lautet, bei den items ohne „s“ ist „verschieden“ die richtige Antwort. Es wurden fünf tonale Gruppenfaktoren extrahiert (Tab. 1), die 16,5% der gemeinsamen Varianz erklären; mit 19 unrotierten Faktoren wurden etwa 22% der Gesamtvarianz erklärt. Weiter wurden sieben rhythmische Gruppenfaktoren extrahiert (Tab. 2), die 16,3% der gemeinsamen Varianz erklärten; hierbei erklärten 19 unrotierte Faktoren etwa 21% der Gesamtvarianz.

Die items, die mit 0.30 oder mehr mit einem Gruppenfaktor korrelieren, sind in Tab. 1 a für die tonale und in Tab. 2a für die rhythmische Analyse in Notenschrift wiedergegeben. In Tab.1a und 2a verdeutlicht der Querstrich die Bipolarität der Faktoren: oberhalb bzw. unterhalb des Querstrichs

stehen immer nur items mit dem. jeweils gleichen Vorzeichen. Die Zahlen am linken Rand gehen die item-Nummer an. Wie aus den Tab. 1, 2, 1a und 2a deutlich wird, gilt für die Gruppenfaktoren das Gleiche wie für die Interkorrelationen der einzelnen item-Paare: Jeweils ein tonaler und ein Rhythmus-Faktor sind unipolar, und ihre items haben alle die gleiche Richtigantwort. Jeder der bipolaren Faktoren in den beiden Faktorenanalysen umfaßt sowohl positiv als auch negativ mit dem Gruppenfaktor korrelierende items. Alle, die positiv mit dem Gruppenfaktor korrelieren, haben eine richtige Antwort-kategorie gemein, und alle, die negativ mit dem Gruppen Faktor korrelieren, die andere. Offensichtlich haben spezifische Faktoren, vor allem, was einzelne Testitems betrifft, einen erheblichen Varianzanteil bei den beiden Untertests: ungefähr 71% beim tonalen und 56% beim Rhythmus-Test. Obwohl jedes der items in mindestens einem Gruppenfaktor auftritt, sind die meisten, wenn auch nicht alle, für spezifische Varianz verantwortlich; nur wenige erscheinen auf mehreren Faktoren.

1979, ungefähr ein Jahr nach dem ersten Testdurchgang, wurden die PMMA ein zweites Mal mit den selben Kindern, die nun in der ersten Klasse waren, durchgeführt. Von den 127 Kindern, die beim ersten Mal dabei waren, konnten 16 nicht mehr teilnehmen, weil sie aus dem Schulbezirk verzogen waren. Nachdem die Kinder 1978 das erste Mal getestet worden waren, hatte man den Lehrern noch vor Beginn des neuen Schuljahres die Testergebnisse zur Verfügung gestellt, damit sie sie kennenlernten, bevor sie mit dem Unterricht begannen. Der Unterricht orientierte sich dann an den Ratschlägen aus dem Testmanual bezüglich der unterschiedlichen Leistungsniveaus, wie sie aus den Testergebnissen ersichtlich waren. Auch erläuterten die Lehrer den Eltern die einzelnen Testergebnisse und gaben an sie Ratschläge aus dem Testmanual weiter bezüglich häuslicher musikalischer Förderung und außerschulischem Musikunterricht. Dabei wurde großer Wert darauf gelegt, daß für Kinder mit einem Prozentrang von 80 oder mehr außerschulischer Musikunterricht empfohlen wurde, um den allgemeinen Musikunterricht in der Schule zu ergänzen.

Die Testergebnisse für die 111 Kinder wurden 1979 genauso analysiert wie im Jahr vorher: es wurden Interkorrelationen zwischen den einzelnen items errechnet und Faktorenanalysen für die beiden Untertests durchgeführt. 11% (176) der tonalen items interkorrelierten mit 0.30 und höher, und alle waren positiv. Anders als im Jahr davor gab es keine negativen Interkorrelationen, dafür zeigten sieben der 40 items überhaupt keine Interkorrelation mit einem anderen item, die mindestens 0.30 betragen hätte, was beim ersten Mal gar nicht vorgekommen war. Bei den Rhythmus-items gab es

sogar noch weniger Interkorrelationen; von den 2% (38), die über 0.30 lagen, war ein halbes Prozent (8) negativ. Bei den Rhythmus-items gab es dreimal mehr (19) als bei den tonalen, die mit keinem anderen item korrelierten. Im Jahr davor hatte die kleinste Anzahl von Interkorrelationen bei den Rhythmus-items drei betragen. Außerdem hatte im Unterschied zu den Ergebnissen des Vorjahrs die Hälfte der negativ miteinander korrelierenden Rhythmus-items diesmal die gleiche Richtiganwort.

Wie im Jahr zuvor wurden durch Faktorenanalyse fünf tonale, aber nur sechs (1978: sieben) Rhythmus-Gruppenfaktoren extrahiert. Die gemeinsame Varianz betrug ungefähr 3% bzw. 5% weniger, als die Faktorenanalysen des Vorjahres ergeben hatten (Tab. 3 und 4). Ungefähr 18% der Gesamtvarianz konnten bei der Analyse des tonalen Tests wieder auf 19 unrotierte Faktoren zurückgeführt werden, beim Rhythmus-Test waren 19 unrotierte Faktoren für ungefähr 16% der Gesamtvarianz verantwortlich. Die spezifische Varianz betrug für den tonalen Test 76% und für den Rhythmus-Test 72%. Obwohl die Ergebnisse der Faktorenanalysen die Interkorrelationen in beiden Jahren widerspiegeln, gibt es Unterschiede und Parallelen zwischen den Resultaten von 1978 und 1979. Wenn man die bipolaren Faktoren einmal außer Acht läßt, umfassen die ersten beiden Faktoren der Analysen des tonalen und des Rhythmus-Tests nur solche items, die die gleiche Richtiganwort haben, mit Ausnahme eines einzigen items auf dem ersten tonalen Faktor der 79er Analyse. Mit Ausnahme von zwei items auf dem 4. und 5. Faktor der tonalen Analyse und zwei items auf dem 3. und 6. Faktor der Rhythmus-Analyse sind in den Faktoren nur items mit gleicher Richtiganwort enthalten. Jedoch enthalten der 3. Faktor der tonalen Analyse, der 4. Faktor und der bipolare Teil des 6. Faktors der Rhythmus Analyse gemischte items mit unterschiedlichen Richtiganworten. Wie bereits erwähnt, enthielten im ersten Jahr alle Faktoren ausnahmslos nur items mit gleicher Richtiganwort. Wie im ersten Jahr traten auch 1979 einige items auf mehr als einem Faktor auf. Die tonalen und rhythmischen Faktoren aus dem zweiten Jahr sind in Notenschrift in den Tab. 3a und 4a wiedergegeben.

1980 wurden die PMMA ein drittes Mal mit den selben Kindern, die nun in der 2. Klasse waren, durchgeführt. Von den 111 Kindern, die in der 1. Klasse daran teilgenommen hatten, waren 87 im gleichen Schulbezirk verblieben. Die Ergebnisse wurden nach den gleichen Methoden wie in den beiden ersten Jahren analysiert. Bei ungefähr 15% (240) der items aus dem tonalen Test ergaben sich Interkorrelationen von 0.30 und darüber, alle waren positiv, und nur bei zweien war die Richtiganwort nicht die gleiche. Wie bei den Ergebnissen aus dem zweiten Jahr gab es 6 tonale items, die mit keinem

anderen korrelierten, und im Gegensatz zu den Ergebnissen aus den ersten beiden Jahren korrelierten 11 tonale keins nur mit einem anderen item. Mit Ausnahme von zwei tonalen items (Nr. 6 und 7) haben alle die items, die mit zwei bis acht anderen tonalen items korrelieren, „gleich“ als Richtigtantwort. Wiederum gab es beim Rhythmus-Test weniger signifikante Interkorrelationen, nämlich nur 1% (21), von denen 20 positiv waren. Mehr als die Hälfte (22) der Rhythmus-items korrelierte mit keinem anderen, und keins hatte mehr als zwei Interkorrelationen. Im Gegensatz zu den Analyseergebnissen aus dem tonalen Test hatten die Hälfte der Rhythmus-items mit positiven Korrelationen „gleich“ als Richtigtantwort und die andere Hälfte „verschieden“. Bei der Faktorenanalyse der beiden Untertests wurden im dritten Jahr jeweils sechs Faktoren extrahiert. Im dritten Jahr war der Prozentsatz für die Gesamtvarianz der rotierten Faktoren am höchsten: 20.3% beim tonalen und 18.7% beim Rhythmus-Test (Tab. 5 und 6). Die Gesamtvarianz für 19 unrotierte Faktoren betrug für den tonalen Test 21% und für den Rhythmus-Test 15%. Die spezifische Varianz betrug für beide jeweils 69%.

Obwohl die items mit „gleich“ als Richtigtantwort in der Analyse der tonalen Interkorrelationen dominieren, wird dies nicht durch die Faktorenanalyse widerspiegelt. Zwei der tonalen Faktoren enthalten nur items mit der Richtigtantwort „gleich“ und zwei andere Faktoren nur „verschieden“-items. Die restlichen zwei tonalen Faktoren (Tab. 5a) zeigen Ähnlichkeiten mit Faktoren aus der 79er Analyse: $\frac{1}{3}$ der items auf dem zweiten Faktor haben „gleich“ als Richtigtantwort und $\frac{1}{3}$ „verschieden“; bei vier der fünf items auf dem 4. Faktor ist es „gleich“. Wie in den ersten beiden Untersuchungen spiegelt die Faktorenanalyse des Rhythmus-Tests die Ergebnisse der Interkorrelationsanalyse gut wider (Tab. 6a): Drei der Rhythmus-Faktoren enthalten nur items mit „gleich“ als Richtigtantwort, auch der bipolare Faktor, und zwei nur items mit „verschieden“. Nur der 4. Rhythmus-Faktor enthält items mit unterschiedlichen Richtigtantworten. Im Vergleich zu den beiden ersten Untersuchungen gibt es bei beiden Untertests weniger items, die auf mehr als einem Faktor erscheinen; bei den Rhythmus-items war es nur Nr. 38. Obwohl beim Rhythmus-Test die Analyse aus dem dritten Jahr Ähnlichkeiten mit der aus dem 2. Jahr zeigt, folgt sie doch hauptsächlich dem Trend der ersten Analyse von 1978.

Interpretation der Daten

Eine Untersuchung der Daten mit Hilfe der Faktorenanalyse läßt auf Konsistenz während des Zeitraums von drei Jahren schließen. Obwohl der Inhalt der Faktoren, was spezifische items betrifft, im Laufe der drei Jahre nicht identisch ist, so weist ihre Struktur doch genug Ähnlichkeiten auf, um Rückschlüsse darauf zuzulassen, wie Kinder Klang als Musik wahrnehmen. Wenn kleine Kinder Musik hören, richten sie ihre Aufmerksamkeit vor allem darauf, was gleich oder verschieden ist. Die Ergebnisse aus dieser Untersuchung zeigen, daß vom fünften bis achten Lebensjahr das Ausmaß der Beschäftigung mit diesem Kriterium (gleich oder verschieden) etwa konstant bleibt. Aus den Ergebnissen ähnlicher Untersuchungen wissen wir, daß die Faktorenanalyse von Testitems aus dem MAP, bei denen die Antwort „gleich“ oder „verschieden“ bzw. „ähnlich“ oder „verschieden“ lauten muß, Faktoren ergibt, die sich ganz und gar nicht so interpretieren lassen wie die Ergebnisse der Faktorenanalyse von entsprechenden items aus den PMMA.²⁷ Besonders in Hinblick auf frühere Untersuchungen, in denen nachgewiesen wurde, daß Schüler mit stabiler musikalischer Begabung beim Musikhören dem Kriterium „gleich“ oder „verschieden“ kaum Beachtung schenken, ist dies das wichtigste Ergebnis dieser Untersuchung, daß Kinder im Entwicklungsstadium der Musikalität sich beim Musikhören hauptsächlich mit der Frage „gleich“ oder „verschieden“ beschäftigen.

Wie aus den Tab. 1 bis 6 ersichtlich ist, sind bei den jüngeren Kindern etwa 15 bis 20% der Aufmerksamkeit beim Musikhören auf die Beschäftigung mit der Frage von Gleichheit oder Verschiedenheit zurückzuführen. Leider gibt es bisher noch keine validen Methoden, um festzustellen, wieweit Babies und Kinder unter fünf Jahren Gleiches oder Verschiedenes beim Musikhören erkennen. Es ist aber vielleicht nicht unsinnig, anzunehmen, daß in den ersten drei Lebensjahren das Interesse daran, ob etwas gleich oder verschieden klingt, eine wesentliche Rolle beim Musikhören spielt.²⁸ Mit neun Jahren besteht dieses direkte Interesse nicht mehr. Musiklehrer sollten mehr darüber wissen, warum dieses Interesse phasengebunden ist, und warum es mit zunehmendem Lebensalter abnimmt, was im Entwicklungsstadium der Musikalität als gleich oder verschieden beim „inneren Hören“ wahrgenommen wird, warum sich in der stabilen Phase das „innere Hören“ auf andere musikalische Charakteristika ausrichtet, und in wieweit es Bezüge oder Verwandtschaft zwischen den Charakteristika der stabilen und der Entwicklungsphase der Musikalität gibt. Da die Ergebnisse aus den Faktorenanalysen zeigen, daß das Interesse an „gleich“ oder „verschieden“ sowohl beim tonalen als

auch beim rhythmischen Musikverstehen wirksam ist, sind die Antworten auf diese Fragen für tonales und rhythmisches „inneres Hören“ von gleicher Bedeutung.

In den ersten Schuljahren ist die Unterscheidung von „gleich“ oder „verschieden“ von gleichbleibender Wichtigkeit für das sinnvolle Wahrnehmen musikalischer Reize, unabhängig von der Qualität und Quantität von Musikunterricht oder Umwelteinflüssen. Aus den Interkorrelationen der items und den Ergebnissen der Faktorenanalysen wird dies ganz deutlich. Es gibt aber auch noch weitere Beweise. In Tab. 7 sind die Mittelwerte für die beiden Untertests und den Gesamttest, die Differenzen zwischen den Mittelwerten aus den drei verschiedenen Jahren, Standardabweichungen und „split-halves“ Reliabilitäten nur von den 87 Kindern angegeben, die während der ganzen drei Jahre dabei waren. Obwohl die Kinder im ersten Jahr besonders intensiven schulischen und außerschulischen Musikunterricht erhalten hatten, was sich auch an dem mittleren Zuwachs von 1979 im Vergleich zu 1978 zeigt, ist die Struktur der Faktorenanalysen ziemlich gleich geblieben. Das gilt auch noch für einen Vergleich der Faktorenanalysen von 1979 und 1980, obwohl die Kinder in diesem Zeitraum keinen besonderen Unterricht mehr erhielten, wie sich auch an dem mittleren Zuwachs zeigt.²⁹ Die Interpretation der Daten erlaubt den Schluß, daß Kinder nach der Geburt ihre Aufmerksamkeit besonders auf Gleichheit oder Verschiedenheit richten, daß dieses Interesse aber in den ersten Schuljahren nachläßt. Wie bei Erwachsenen ist bei Kindern über neun Jahren Gleichheit oder Verschiedenheit nur noch indirekt wichtig, die Aufmerksamkeit richtet sich bei Musik nun auf andere Dinge wie z.B. Reihenfolge oder Wiederholung. So wie wir die Phasen des Entwicklungsstadiums und der stabilen Musikalität durchlaufen, so auch die Phasen der direkten oder indirekten Aufmerksamkeit für Gleichheit oder Verschiedenheit. Die musikalische Entwicklungsphase scheint mit der direkten Aufmerksamkeit für dieses Phänomen zusammenzufallen, die der stabilen musikalischen Begabung mit der indirekten. Deshalb bedeutet es auch keinen Widerspruch, daß die Struktur der Faktoren, aus denen ersichtlich ist, wie kleine Kinder Klänge als Musik wahrnehmen, konsistent ist (s. Tab. 8), während ihre musikalische Begabung sich noch im Entwicklungsstadium befindet. Wenn man die scores der gleichen Untertests aus verschiedenen Jahren miteinander korreliert, ergeben sich die gleichen, wenn auch schwachen Werte wie bei den Interkorrelationen der verschiedenen Untertests eines Jahres (s. Tab 8).³⁰ Wie zu erwarten, ist die „split-halves“ Reliabilität für jeden Untertest erheblich höher als irgendeine der erwähnten Korrelationen. Die Tatsache, daß, anders als beim Rhythmus-Test, alle signifikanten tonalen

item-Interkorrelationen „gleich“ als Richtigerantwort haben, könnte ein Hinweis darauf sein, daß möglicherweise der Übergang vom Entwicklungs- zum stabilen Stadium im rhythmischen Bereich eher geschieht als im tonalen. Kinder lernen also im Bereich rhythmischer Vorstellungen eher „inneres Hören“ wie Erwachsene. Die geringere Reliabilität des Rhythmus-Untertests mag ein Anzeichen für die Verwirrung des Übergangs von der Entwicklungs- zur stabilen Phase der musikalisch-rhythmischen Begabung sein. So zwingend die Ergebnisse der Untersuchung auch sind, mögen sie dennoch Anlaß zu Zweifeln bieten. Sind vielleicht „gleich“ und „verschieden“ Artefakte? Es ist auch vorstellbar, daß die Reihenfolge der items in den Untertests die Ergebnisse beeinflußt. Dies trifft aber nicht zu, denn ein Versuch mit zufälliger Reihenfolge der items ergab die gleichen Faktoren „Gleichheit“ und „Verschiedenheit“. Man kann sich fragen, ob die Auswahlantworten „gleich“ und „verschieden“ die Faktoren „Gleichheit“ und „Verschiedenheit“ nicht sozusagen „diktieren“. Die Schwierigkeits- und Trennschärfekoeffizienten (s. Tab. I und 2) schließen eine solche Möglichkeit aus. Aus dem Grad der Trennschärfe wird ersichtlich, daß die items, ob nun richtig oder falsch, auf jeden Fall dem individuellen musikalischen Entwicklungsstand der Kinder entsprechend beantwortet wurden. Wären sie, losgelöst von musikalischen Kriterien, nur nach „Gleichheit“ oder „Verschiedenheit“ beantwortet worden, hätten die Trennschärfewerte nahe Null gelegen, und das item hätte sich als nicht valide erwiesen. Hätten die Kinder nur auf „Gleichheit“ oder „Verschiedenheit“ geachtet, wären die Schwierigkeitsverteilungen der items in den beiden Untertests außerdem bimodal und nicht normal verteilt gewesen. Wären die Faktoren „Gleichheit“ und „Verschiedenheit“ nur ein Produkt des Testinhalts, wäre auch kaum zu verstehen, weshalb sie in einem Test für musikalische Begabung im Entwicklungsstadium erscheinen und in einem Test für stabile musikalische Begabung nicht, da doch die gleichen Auswahlantworten in beiden Arten von Tests verwendet werden. Man kann auch fragen, ob es eine Antworttendenz gibt, die diese Faktoren hervorruft. Wäre das der Fall, könnte man kaum Faktoren mit hoher Ähnlichkeit für den tonalen und Rhythmus-Test finden und darüberhinaus Faktoren, die über eine Reihe von Jahren bei den selben Kindern immer wiederkehren, bei Kindern, die älter werden und ständig auf neue und andere außermusikalische Eindrücke reagieren. Schließlich kann man noch die Frage stellen, ob sich in den „Gleichheits“- und „Verschiedenheits“-Faktoren nicht andere, unechte, vor allem Schwierigkeitsfaktoren, verbergen. Der Aufbau dieser Untersuchung und die angewendeten statistischen Methoden scheinen aber nicht von der Art zu sein wie die von Cattell³¹ und anderen beschriebenen, die solche künstliche Einheitlichkeit aufweisen.

Bei den PMMA werden von den meisten Kindern items mit der Richtigantwort „gleich“ ebenso richtig beantwortet wie solche mit „verschieden“. Kinder mit höchster musikalischer Begabung im Entwicklungsstadium beantworten alle items richtig. Es stellte sich nun die interessante Frage, ob die Kinder, die nicht alle items korrekt beantwortet hatten, mehr items mit der Richtigantwort „gleich“ korrekt beantwortet hatten oder mehr solche mit der Richtigantwort „verschieden“. Die Interkorrelationen und Faktorenanalysen zeigen, daß Kinder, die ein bestimmtes item richtig oder falsch beantworten, dann auch ganz bestimmte andere ebenso richtig oder falsch beantworten, wobei die Richtigantworten dann meist identisch sind. Die Antwortbögen der beiden Untertests aus den drei Jahren wurden daraufhin noch einmal ausgewertet. Für jedes der 87 Kinder, die in allen drei Jahren teilgenommen hatten, wurden zwei Werte für jeden Test in jedem Jahr ermittelt: einer für alle korrekten „gleich“-Antworten, einer für alle korrekten „verschieden“-Antworten. In Tab. 9 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Gesamtscores und für „gleich“ und „verschieden“ angegeben, sowie die Mittelwertsdifferenzen zwischen den „gleich“- und „verschieden“-scores der einzelnen Jahre. Man kann aus dieser Tabelle sehen, daß die items mit der Richtigantwort „gleich“ bei beiden Untertests in allen Jahren leichter zu beantworten waren. Die Richtigantwort „gleich“ wird in allen Jahren häufiger korrekt gegeben (im Durchschnitt vier items mehr). Das gilt unabhängig von der Größe des Gesamt-scores und der Qualität und Quantität des Musikunterrichts in der Entwicklungsphase der musikalischen Begabung. Mit anderen Worten bedarf es, sowohl im tonalen als auch im rhythmischen Bereich, einer geringeren musikalischen Begabung der Entwicklungsphase, um „Gleichheit“ im Vergleich zu „Verschiedenheit“ korrekt durch „inneres Hören“ wahrzunehmen. Diese Vorrangstellung der „Gleichheit“ konnte auch durch psychologische Untersuchungen auf anderen Gebieten nachgewiesen werden.³²

Schlußfolgerungen

Anscheinend wird Klang als Musik von Kindern anders wahrgenommen als von Erwachsenen. Für sie ist heim „inneren Hören“ vor allem Gleichheit oder Verschiedenheit wichtig, und daraus scheint dann eine unbewußte Vorstellung von verschiedenen, den Erwachsenen unbekannten, musikalischen Inhalten zu entstehen. Für Erwachsene scheint das Gegenteil zuzutreffen,

für sie sind beim „inneren Hören“ vor allem die bekannten musikalischen Inhalte, wie sie von der traditionellen Musiktheorie definiert werden, wichtig, und daraus scheint dann eine unbewußte Vorstellung von Gleichheit und Verschiedenheit zu entstehen. Die uns unbekannten musikalischen Inhalte, auf die kleine Kinder beim „inneren Hören“ zurückgreifen, kann man sich vielleicht analog zum Sprachverhalten der frühen Lebensjahre als „musikalische Babysprache“ vorstellen. In der gesprochenen Sprache wird Bedeutung auch nicht nur durch Syntax und Semantik vermittelt. Melodik, Tonhöhe, Phrasierung und Rhythmus von Wörtern und Sätzen tragen ebenso zur Bedeutung bei. Leider sind die gerade in der Entwicklungsphase der musikalischen Begabung bedeutungstragenden Elemente neben Melodie und Rhythmus zwar existent, aber nicht so augenfällig. Die Faktorenanalysen dieser Untersuchung zeigen ganz deutlich, daß beim „inneren Hören“ kleinerer Kinder unterschiedliche Vorstellungen von „gleich“ und „verschieden“ miteinander wetteifern. Möglicherweise bewirken Klangfarbe und Dynamik, zusammen mit tonalen und rhythmischen Figuren, daß gegensätzliche „Gleichheits-“ und „Verschiedenheits“-Faktoren entstehen. Obwohl bei den PMMA versucht wurde, Klangfarbe und Dynamik der Tonbandaufnahmen konstant zu halten, ist das wohl, phänomenologisch gesehen, gar nicht möglich.³³ Vielleicht liegt es auch an einem solchen Mißverständnis, daß es nicht gelang, Untertests für Klangfarbe und Dynamik zu entwickeln. Erwachsene passen sich unbeabsichtigten klanglichen Unregelmäßigkeiten an, indem sie sich mit Hilfe von Selbstillusion darüber hinwegtäuschen, während das kleine Kind gar keine Veranlassung zu einer solchen Selbsttäuschung sieht und selbst, wenn es eine derartige Notwendigkeit erkennen würde, gar nicht dazu in der Lage wäre, weil ihm der nötige musikalische Erfahrungshintergrund fehlt.³⁴ Musiklehrer, denen diese Annahmen plausibel erscheinen, sollten deshalb darauf achten, daß sie nicht einfach das lehren, was sie selber wissen, sondern das, was kleinere Kinder durch den Prozeß des „inneren Hörens“ verstehen können und lernen wollen.

Wie bereits erwähnt, fällt kleineren Kindern beim „inneren Hören“ das Erfassen von Gleichheit leichter als von Verschiedenheit. Lehrer könnten daraus folgern, daß daher Gleichheit von musikalischen Figuren im Unterricht eher angeboten werden sollte als Verschiedenheit. Es steht jedoch fest, daß ganz kleine Kinder, lange bevor sie überhaupt Musikunterricht erhalten, schon sehr genau Klangverschiedenheiten beim Musikhören wahrnehmen. Man kann also logischerweise annehmen, daß schon ganz kleine Kinder kurz nach der Geburt anfangen, alle paarweisen Reize als verschieden zu interpretieren. Wenn wir, als Erwachsene, einmal darüber nachdenken, so gibt es

ja tatsächlich keine zwei Dinge, die wirklich ganz und gar gleich sind³⁵, und gäbe es zwei identische Objekte, Ideen oder Klänge, so würden sie zumindest verschieden wahrgenommen, sei es von zwei verschiedenen Menschen oder von einem Menschen bei verschiedenen Gelegenheiten. Kinder spüren dies sicher auf ihre Art, und es verwirrt sie daher, wenn Erwachsene davon sprechen, daß zwei Dinge gleich sind. Kleine Kinder lernen daher bald ganz allein, was den „eben unmerklichen Unterschied“ zwischen zwei Klängen ausmacht, den Erwachsene als „gleich“ hören. Sie müssen lernen, daß Klangunterschiede so fein sein können, daß sie von Erwachsenen als gleich gehört oder akzeptiert werden. Die Aufgabe des Lehrers muß es daher sein, dem Kind beizubringen, ab welchem Grad von Verschiedenheit man zwei Klänge nicht mehr als gleich bezeichnen kann. Nur indem das kleine Kind lernt, was für Erwachsene „gleich“ klingt, kann es verstehen lernen, was als „verschieden“ aufzufassen ist. Diese Vorstellung, daß nämlich sehr kleine Kinder durch „inneres Hören“ Klänge als Musik anders wahrnehmen als Erwachsene, sollte uns nicht mehr verwundern als die Tatsache, daß Kinder z. B. eine ganz andere Zeitvorstellung von einem Jahr haben als Erwachsene. Der Versuch, die als falsch bezeichneten Vorstellungen der Kinder auszumerzen, anstatt sie einem neuen Verständnis anzupassen, kann zu einer retroaktiven Hemmung führen, die als Folge von fehlendem oder nicht kindgerechtem Musikunterricht bei manchen Kindern die wichtigste Ursache für ihre schwach entwickelte musikalische Begabung ist.

Zum Abschluß seien einige weitere Spekulationen erlaubt. Ich glaube, daß alle Menschen mit einem absoluten Tonhöhen- und Tempogefühl auf die Welt kommen, aber daß beide verlorengehen, sobald das ganz kleine Kind in Kontakt mit Erwachsenen kommt. In Frühzeiten der Evolution war der Mensch, um zu überleben, auf sein Gehör angewiesen, denn seine Sehkraft war nur begrenzt. Je mehr sich diese aber entwickelte, desto weniger war er auf absolute Tonhöhen- und Tempowahrnehmung angewiesen. Sie wurden so überflüssig wie der Blinddarm. Erwachsene, die im Umgang mit Kindern wenig Wert auf Genauigkeit von Tonhöhe und Tempo legen, tragen durch ihre Einmischung und Widersprüche, die als Unterweisung gedacht sind, zum Abbau der ursprünglich vorhandenen Fähigkeiten bei. Dennoch ist es von größter Wichtigkeit, die uns unbekannten musikalischen Inhalte, an denen sich Kinder bei ihrer Unterscheidung von Gleichem und Verschiedenem orientieren, kennenzulernen. Das ist deshalb so wichtig, weil diese Inhalte, da sie auch die Vorstellung von Gleichheit und Verschiedenheit beeinflussen, die Grundlage bilden, auf der sich sinnvolles Hören von Musik bei älteren Kindern und Erwachsenen aufbaut. Würde man diese unbekannten musikalischen

Inhalte kennen, könnte man sie im bewußten und unbewußten „inneren Hören“ der Kinder, je früher desto besser, im Zusammenwirken mit den Eindrücken von Gleichheit und Verschiedenheit verstärken und dadurch die musikalische Begabung im Entwicklungs- wie auch im stabilen Stadium steigern. Um diese Aufgabe zu meistern, müssen wir als Erwachsene lernen, so wie die Kinder zu denken und zu hören und unser Wissen mit persönlicher und fachlicher Integrität anzuwenden.

Übers.: H. Behne

SUMMARY

A history of the concept of music aptitude in the United States and Europe serves as an introduction. Emphasis is given to the distinction between developmental music aptitudes, evidenced in children ages 5 through 8, and stabilized music aptitudes, evidenced in students nine years old and older. The main portion of the report is a three-year longitudinal study of the developmental music aptitudes of 127 kindergarten children who were first tested in 1978 on the Primary Measures of Music Audiation. The results of the study indicate how developmental music aptitudes change over time. Additional results and discussion relate to the way in which young children initially conceptualize sound as music and then the way they adapt these ideas to conform to those of adults'. Special reference is made to how young children interpret the words same and different as they apply to music.

ANMERKUNGEN

1. Carl E. Seashore, The Psychology of Musical Talent. (Boston: Silver Burdett, 1919), p. 60. Edwin Gordon, Psychology of Music Teaching, Part I, Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1971.
2. Carl Stumpf, „Akustische Versuche mit Pepito Areola“, Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie, 2 (1909), 1-11.
3. Hazel M. Stanton, „The Inheritance of Specific Musical Capabilities“, Psychological Monographs, 31 (1922), 157-204.
4. James L. Mursell, The Psychology of Music. (New York : W. W. Norton, 1937).
5. Robert W. Lundin, An Objective Psychology of Music. (New York: Ronald Press, 1967).

6. Paul R. Farnsworth, *The Social Psychology of Music*. (Ames: The Iowa State University Press, 1969).
7. Christian Paul Heinlein, „A Brief Discussion of the Nature and Function of Melodie Configuration in Tonal Memory with Critical Reference to the Seashore Tonal Memory Test”, *Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 35 (1928), 45-61.
8. Ruth F. Wyatt, „Improvability of Pitch Discrimination”, *Psychological Monographs*, 58 (1945), 1-58.
9. Carl E. Seashore, *Psychology of Music*. (New York: McGraw 1938).
10. Carl E. Seashore, Don Lewis, and Joseph Saetveit, *Seashore Measures of Musical Talents*. (New York: Psychological Corporation, 1956).
11. Herbert Wing, *Test of Musical Ability and Appreciation*. (London: Cambridge University Press, 1971).
12. Hazel M. Stanton, *Measurement of Musical Talent: The Eastman Experiment*. *Studies in the Psychology of Music*. (Iowa City: University of Iowa, 1935).
13. Edwin Gordon, *Musical Aptitude Profile*. ..(Boston: Houghton Mifflin, 1965).
14. Edwin Gordon, *A Three-Year Longitudinal Predictive Validity Study of the Musical Aptitude Profile*. (Iowa City: University of Iowa Press, 1967).
15. Oscar K. Buros, ed. *The Seventh Mental Measurements Yearbook*. (Highland Park, New Jersey: The Gryphon Press, 1972), pp. 528-529.
16. Weitere Informationen zum Einfluß der Rasse s. Edwin Gordon, „Fourth-Year and Fifth-Year Results of a Longitudinal Study of the Musical Achievement of Culturally Disadvantaged Students”, *Experimental Research in the Psychology of Music: Studies in the Psychology of Music* 10 (1975), S. 24-52. Es gibt Übersetzungen zur Anwendung des Tests in Ländern, deren nationale Normen den amerikanischen vergleichbar sind.
17. Jack Heller, *The Effects of Formal Training on Wing Musical Intelligent Test Scores*. Ph. D. Thesis. (Iowa City: University of Iowa, 1962).
18. Charles J. Harrington, „An Investigation of the Primary Level Musical Aptitude Profile for Use with Second and Third Grade Students”, *Journal of Research in Music Education*, 17 (1969), 359-368.
19. Edwin E. Gordon, *Primary Measures of Music Audiation*. (Chicago: G. I. A., 1979).
20. Edwin Gordon, „Toward the Development of a Taxonomy of Tonal and Rhythm Patterns: Evidence of Difficulty Level and Growth Rate”, *Experimental Research in the Psychology of Music: Studies in the*

- Psychology of Music, 9 (1974), 39-232; Edwin Gordon, Tonal and Rhythm Patterns: An Objective Analysis. (Albany: State University of New York Press, 1976); and Edwin E. Gordon, A Factor Analytic Description of Tonal and Rhythm Patterns and Objective Evidence of Pattern Difficulty Level and Growth Rate. (Chicago: G. I. A., 1978).
21. Weitere wichtige Forschungsergebnisse in: Edwin E. Gordon, Primary Measures of Music Audiation, Kap. 7, Chicago: G. I. A., 1979. Neuere Ergebnisse in: Edwin E. Gordon, „Developmental Music Aptitude as Measured by the Primary Measures of Music Audiation“, Psychology of Music, 7 (1979), S. 42-49, und Edwin E. Gordon, „Developmental Music Aptitudes Among Inner-City Primary Children“, Council for Research in Music Education, 63 (1980), 25-30. Ebenso bei Edwin E. Gordon, „The Assessment of Music Aptitudes of Very Young Children“, The Gifted Child Quarterly, im Druck.
 22. Weitere Dimensionen der stabilen musikalischen Begabung blieben aus Zeitgründen unberücksichtigt.
 - 23a. Anm. d. Übers.
Der Autor prägt hier einen neuen Begriff, den er mit einer eigenen Wortschöpfung „audiation/to audiate“ benennt. Da eine direkte Eindeutschung unmöglich erschien, wurde „inneres Hören“ als behelfsmäßige Formulierung gewählt.
 23. Gladys Evelyn Moorhead and Donald Pond, Music for Young Children. (Santa Barbara, California: Pillsbury Foundation for Advancement of Music Education, 1978).
 24. Weitere Informationen bei: Edwin E. Gordon, Primary Measures of Music Audiation, Kap. 7, Chicago: G. I. A., 1979. Hingehender bei: Edwin E. Gordon, Learning Sequences in Music: Skill, Content and Patterns, Chicago: G.I.A. 1980.
 25. Belege hierfür bei: Edwin E. Gordon, A Three-Year Longitudinal Predictive Study of the Musical Aptitude Profile, Iowa City: University of Iowa Press, 1967, S. 28-31.
 26. Daten für das 1. Jahr der Untersuchung in: Edwin E. Gordon, Primary Measures of Music Audiation, Chicago: G. I. A., 1979, Kap. 7.
 27. Edwin Gordon, „The Contribution of Each Musical Aptitude Profile Subtest to the Overall Validity of the Battery“, Council for Research in Music Education, 12 (1967), 32-36.
 28. Unter philosophischen Aspekt bei: Maria Montessori, The Absorbent Mind, übers. von Claude A. Claremont, New York: Dell, 1967. Empirische Belege bei: William Kesson, Janice Levine, Kenneth A.

Wendrieh. „The Imitation of Pitch in Infants”, *Infant Behavior and Development*, 2 (1979), S. 93-99.

29. Den Einfluß von Musikunterricht erkennt man am besten, indem man die Längsschnitt-Mittelwerte und den mittleren Lernzuwachs (s. Tab. 7) mit den Querschnittdaten in Kap. 7 des Manual der PMMA vergleicht.
30. Weitere Querschnitt-Koeffizienten ebenfalls in Kap. 7 des PMMA Manual.
31. Eingehende Diskussion der sog. unechten Faktoren hei: Raymond B. Cattell, *Factor Analysis*, New York 1952, Kap. 18.
32. David W. Bessemer, *Knowledge of the Meaning of the Terms „Same” and „Different” by Children*. Technical Note. Southwest Regional Laboratory. (Los Alamitos, California: SWRL, 1975).
33. Zum besseren Verständnis der Ergebnisse unter philosophischem und phänomenologischem Aspekt siehe: Marvin Farber, *The Foundation of Phenomenology*, Albanv: State University of New York Press, 1968.
34. Subjektiver und objektiver Rhythmus als Selbsttäuschungsphänomen, siehe: Carl E. Seashore, *Psychology of Music*, New York: McGraw Hill, 1938. Weitere Hinweise dazu in: Edwin E. Gordon, *Learning Sequences in Music: Skill, Content and Patterns*, Chicago: G. I. A., 1980.
35. Philosophische Überlegungen hierzu: Nelson Goodman, *Problems and Projects*, Indianapolis, Indiana: Bobbs-Merril, 1972, Kap. V., Teil 2 u. 3.

Prof. Dr. Edwin E. Gordon
212 Valley Road
Merion Station, Pa. 19066
U.S.A.

Tab.1

"Tonale" Faktoren nach Varimaxrotation auf orthogonale
Einfachstruktur: 1978

TEST	ITEMS	DIFF	DISC	FACTORS					h ²
				I	II	III	IV	V	
1	72	47	.18	.49	-.12	-.09	-.28	.37	
2s	66	41	.56	.12	-.20	.01	-.08	.38	
3	70	53	.16	.56	.10	.14	-.41	.53	
4s	76	38	.41	-.07	-.04	-.11	-.17	.22	
5s	73	33	.52	-.01	-.02	-.29	-.06	.36	
6	71	46	.16	.54	.10	.00	-.07	.33	
7	62	53	.01	.59	.13	-.05	-.03	.36	
8s	72	38	.19	.15	.01	-.11	.48	.30	
9	59	43	-.16	.63	.00	.03	.23	.48	
10s	68	43	.56	.00	.05	-.23	.22	.42	
11s	80	35	.63	-.12	-.06	-.26	.05	.49	
12	57	34	-.03	.34	.28	.15	.10	.23	
13	51	41	-.19	.42	.24	-.12	.22	.33	
14s	74	44	.50	.13	-.07	-.17	.14	.32	
15	71	54	-.01	.52	.07	.10	.11	.29	
16s	71	45	.69	.09	-.12	.00	-.04	.50	
17s	75	32	.24	.29	-.22	-.47	.10	.42	
18	63	39	-.31	.44	.23	-.12	-.04	.36	
19	30	20	-.23	-.10	.14	.60	-.02	.44	
20s	75	41	.59	.01	-.29	.00	.04	.43	
21	36	24	-.37	.12	.25	.37	-.07	.35	
22s	65	40	.46	.15	-.36	-.18	.31	.49	
23s	79	39	.62	-.02	.03	-.39	.03	.54	
24	36	20	-.15	-.02	.48	.43	-.15	.46	
25s	78	44	.61	-.01	-.22	-.16	.41	.61	
26	45	23	-.27	.20	.47	.09	.10	.35	
27s	71	21	.21	-.14	-.05	-.50	.21	.36	
28s	71	20	.24	.00	-.47	-.29	.13	.38	
29	34	21	-.35	.14	.10	.40	-.01	.32	
30	57	43	.07	.37	.59	.11	.04	.50	
31s	79	29	.53	-.10	-.29	-.17	.23	.45	
32	43	24	-.11	.01	.44	.52	.01	.47	
33s	78	31	.40	-.03	-.16	-.38	.23	.39	
34s	69	31	.40	.02	-.29	-.35	.34	.48	
35	50	44	-.07	.37	.31	.44	.10	.44	
36	53	38	.03	.30	.66	.16	.01	.55	
37s	72	36	.47	-.06	.00	-.42	.26	.47	
38	57	40	-.24	.14	.56	.10	-.01	.40	
39	71	49	-.01	.55	.01	.48	.15	.56	
40s	68	23	.32	.06	-.40	.04	.22	.32	

Sum of Squared Loadings	5.4	3.3	3.2	3.1	1.5	16.5
-------------------------	-----	-----	-----	-----	-----	------

Tab. 1 a

Handwritten musical notation for Tab. 1 a, organized into five sections (I, II, III, IV, V) across three columns.

Section I (Left Column): Measures 2, 4, 5, 10, 11, 14, 16, 20, 22, 23, 25, 31, 33, 34, 37, 40, 18, 21, 29.

Section II (Middle Column): Measures 1, 3, 6, 7, 9, 12, 13, 15, 18, 30, 35, 36, 39, 24, 26, 30, 32, 35, 36, 38, 22, 28, 40.

Section III (Middle Column): Measures 24, 26, 30, 32, 35, 36, 38, 22, 28, 40.

Section IV (Right Column): Measures 19, 21, 24, 29, 32, 35, 39, 17, 23, 27, 33, 34, 37.

Section V (Right Column): Measures 8, 22, 25, 34, 3.

The notation includes various musical symbols such as clefs, key signatures, and note values.

Tab.2

"Rhythmische" Faktoren nach Varimaxrotation auf orthogonale
Einfachstruktur: 1978

TEST	ITEMS	DIFF	DISC	FACTORS							h ²
				I	II	III	IV	V	VI	VII	
1s	82	23	.24	.29	.07	.04	-.43	.16	.19	.39	
2	64	29	.28	.10	-.20	.20	-.01	.50	.01	.42	
3	46	31	.12	-.09	-.03	.12	.59	-.05	-.31	.49	
4s	65	44	-.25	.17	.42	-.05	.20	-.22	.00	.36	
5	44	27	.25	-.03	-.24	.11	.54	.14	.19	.48	
6s	62	26	-.02	.42	.29	-.20	.02	.04	.08	.31	
7s	69	20	-.04	.23	.25	.14	-.42	-.27	.14	.40	
8	50	28	.30	-.02	-.14	.61	.03	.08	.05	.50	
9	22	21	.00	-.15	-.39	-.13	.21	.33	-.04	.34	
10s	65	23	-.05	.20	.22	-.33	.03	-.13	.07	.22	
11	51	38	.15	-.17	.07	.24	.59	.11	.08	.49	
12s	63	29	-.01	.18	.55	-.15	-.08	-.06	.09	.38	
13	43	24	.26	.02	-.07	.19	.41	.35	.00	.39	
14	59	40	.26	.09	-.55	.18	.09	.11	.13	.44	
15s	74	25	.01	.38	.10	-.06	-.19	-.33	-.03	.30	
16s	60	28	-.21	.43	.24	.02	-.17	.11	-.10	.34	
17	42	24	-.02	-.05	-.36	.31	.04	.30	-.20	.36	
18s	67	28	-.09	.41	-.04	-.10	-.15	-.07	.00	.22	
19	40	20	-.13	-.19	-.41	.17	.09	.40	-.10	.42	
20s	73	28	-.03	.49	.08	-.18	-.05	-.08	.05	.29	
21	43	20	.14	-.21	-.16	.46	.16	.07	-.13	.35	
22	60	29	.53	-.02	-.06	-.08	.14	.26	-.37	.52	
23s	67	21	.09	.23	.05	-.64	-.12	-.20	.14	.65	
24s	64	30	-.09	.42	.27	.18	-.08	-.34	.11	.34	
25	52	39	.40	.03	-.30	.32	.05	-.15	-.17	.41	
26s	64	35	-.44	.41	.01	-.15	-.16	-.17	.09	.45	
27	59	39	.45	.06	-.37	.17	.04	-.01	-.15	.39	
28s	74	36	-.19	.72	.02	-.11	.01	-.13	.01	.52	
29	38	21	.11	-.14	-.55	.18	.08	.00	-.26	.44	
30	55	29	.71	-.21	.00	.04	.16	-.01	-.07	.59	
31s	62	22	-.17	.18	.22	-.33	-.18	-.01	.33	.36	
32	52	30	.62	-.24	-.09	.06	.07	.16	-.12	.50	
33s	65	22	-.19	.26	.22	-.33	-.24	-.08	.03	.38	
34s	71	28	-.16	.29	.14	.00	-.03	-.53	.21	.46	
35	50	39	.43	-.05	-.18	.38	.07	-.05	-.22	.42	
36s	65	23	-.36	.34	.16	-.08	-.06	-.16	-.02	.31	
37s	59	22	-.09	.03	.02	-.18	-.01	-.15	.60	.43	
38	48	21	.40	-.28	.05	.26	.01	.17	-.03	.34	
39	54	44	.30	.05	-.20	.04	.04	.11	-.61	.52	
40s	60	24	-.07	.16	-.05	-.25	-.06	-.53	.10	.39	

Sum of Squared Loadings	3.1	2.8	2.5	2.4	2.1	2.0	1.6	16.3
-------------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

Tab. 2 a

I

8
22
25
27
30
32
35
38
39
26
36

II

6
15
16
18
20
24
26
28
36

III

9
14
17
19
25
27
29
4
12

IV

8
17
21
25
35
10
23
31
33

V

3
5
11
13
1
7

VI

2
9
13
17
19
15
24
34
40

VII

3
22
39
31
37

Tab.3

"Tonale" Faktoren nach Varimaxrotation auf orthogonale
Einfachstruktur: 1979

TEST ITEMS	FACTORS					
	I	II	III	IV	V	h ²
1	.07	.15	-.62	-.04	.15	.44
2s	.36	-.05	-.24	-.02	.15	.22
3	-.07	.12	-.43	.24	.09	.27
4s	.09	-.06	-.48	-.03	.51	.50
5s	.25	.04	-.16	-.09	.57	.42
6	.43	.10	-.52	-.04	.38	.61
7	-.04	.26	.06	.39	.09	.23
8s	-.02	-.03	-.44	.05	.04	.20
9	.07	.27	-.30	.35	.00	.29
10s	.02	-.41	-.31	.42	.40	.59
11s	.17	-.11	-.04	.01	.63	.44
12	.06	.34	.01	.30	.01	.21
13	.01	.28	-.03	.51	-.13	.36
14s	.15	.02	-.33	-.16	.55	.45
15	-.09	.24	-.22	.42	-.03	.29
16s	-.29	-.07	-.11	.07	.50	.36
17s	.39	-.23	-.44	.13	.36	.55
18	.12	.36	.04	.04	.19	.18
19	-.31	.19	-.04	.07	.01	.14
20s	.28	-.20	.00	.13	.19	.17
21	-.17	.44	-.08	.09	.00	.23
22s	.30	.04	-.08	.14	.41	.29
23s	.71	.11	.03	-.06	.23	.57
24	-.11	.46	.08	.03	-.01	.23
25s	.38	.13	.04	-.09	.44	.36
26	-.11	.41	.01	.14	.00	.20
27s	.36	-.22	-.21	.22	.22	.32
28s	.49	.02	.05	-.01	.06	.25
29	.03	.47	-.08	.14	-.09	.26
30	.09	.27	-.14	.30	.24	.25
31s	.65	-.02	-.42	.02	.34	.72
32	.01	.43	-.18	.18	-.09	.26
33s	.37	-.08	-.03	.10	.48	.38
34s	.23	-.19	-.13	.08	.15	.14
35	-.03	.13	-.05	.52	.03	.29
36	-.01	.24	.11	.37	.30	.29
37s	.26	.15	-.11	.08	.60	.47
38	.10	.44	-.21	.31	.16	.37
39	.05	.18	-.31	.53	-.10	.42
40s	.02	-.08	.05	.55	.03	.31
Sum of Squared Loadings	2.8	2.5	2.4	2.4	3.5	13.5

Tab. 3 a

I		III		IV	
2		1		4	
6		3		5	
17		4		6	
22		6		10	
23		8		11	
25		9		14	
27		10		16	
28		14		17	
31		17		22	
33		31		25	
19		39		31	
II		V		33	
12		7		36	
18		9		37	
21		10			
24		12			
26		13			
29		15			
32		30			
38		35			
10		36			
		38			
		39			
		40			

Tab.4

"Rhythmische" Faktoren nach Varimaxrotation auf orthogonale
Einfachstruktur: 1979

TEST ITEMS	FACTORS						h ²
	I	II	III	IV	V	VI	
1s	-.11	.06	-.30	-.22	.07	.28	.24
2	-.19	.35	-.10	-.14	-.12	.04	.21
3	.04	.02	-.05	.46	.08	.17	.25
4s	.08	-.07	-.13	.30	.11	-.04	.13
5	.03	.21	-.13	.51	-.25	.04	.38
6s	.08	-.19	-.31	.35	.26	-.15	.36
7s	.45	.17	-.12	-.10	-.05	.35	.38
8	.15	.20	-.03	.10	-.05	.56	.38
9	.00	.12	.01	-.05	-.06	-.38	.16
10s	.50	.00	-.08	.08	.15	.06	.29
11	.12	.10	.02	.22	.36	.11	.22
12s	.07	.02	-.16	.01	.37	-.08	.17
13	-.09	.35	.07	.33	.16	-.07	.28
14	-.05	.23	-.09	.02	.01	.46	.28
15s	.26	-.10	-.27	-.02	.05	.25	.22
16s	-.07	-.06	-.14	.11	.55	.11	.36
17	.05	.44	-.03	-.14	.09	.03	.23
18s	.20	.05	-.08	-.04	.48	.05	.29
19	-.38	.18	.32	.26	.12	-.13	.38
20s	.46	.05	-.08	.29	.28	.04	.39
21	-.02	.03	.58	-.13	.07	.00	.36
22	.16	.19	-.39	.00	.18	.28	.32
23s	-.02	-.16	-.18	.07	.04	.31	.16
24s	.52	.02	.07	-.07	.40	-.03	.44
25	.16	.47	.09	.31	-.14	.10	.38
26s	.24	-.02	-.02	.17	.22	-.34	.25
27	.17	.44	.17	.13	.12	.11	.30
28s	.29	-.14	.04	.22	.05	.22	.21
29	-.29	-.03	.60	.13	-.24	.13	.54
30	.10	.11	-.02	.05	.25	.42	.26
31s	-.06	-.09	-.31	.22	.22	.10	.21
32	-.14	.34	-.39	.24	.04	.19	.38
33s	.03	-.10	-.51	.09	.04	.20	.32
34s	.67	.15	-.05	.10	.07	-.04	.49
35	.28	.40	.05	-.01	.01	.05	.24
36s	.31	.03	-.18	.03	.22	-.20	.21
37s	.21	-.11	-.34	.11	.11	.18	.22
38	.09	.19	-.12	.00	-.03	.40	.22
39	-.05	.49	.05	.05	.06	.03	.25
40s	.14	.08	.06	.00	.38	.06	.18

Sum of Squared
Loadings

2.4 1.8 2.1 1.5 1.8 1.9 11.5

Tab. 4 a
III

I

7 10 20 24 34 36 19

II

2 13 17 25 27 32 35 39

III

1 6 22 31 32 33 37

IV

19 21 29 3 4 5 6 13 25

V

11 12 16 18 24 40

VI

7 8 14 23 30 38 9 26

Tab.5

"Tonale" Faktoren nach Varimaxrotation auf orthogonale
Einfachstruktur: 1980

TEST ITEMS	FACTORS						h ²
	I	II	III-	IV	V	VI	
1	.02	.25	-.02	-.01	.00	-.02	.06
2s	.37	-.06	.05	.02	.00	.13	.16
3	-.03	-.01	-.01	.00	.01	-.02	.00
4s	.56	.14	.01	.18	-.03	-.02	.37
5s	.04	.48	.05	.50	.00	.04	.49
6	.27	.67	-.05	.32	-.02	-.06	.63
7	.08	.56	-.15	.11	.13	.21	.42
8s	.35	.34	-.04	.07	-.13	-.06	.27
9	-.11	.33	.11	-.10	-.07	.28	.23
10s	.00	.51	.13	.13	.24	-.06	.36
11s	.38	.67	-.08	.16	-.03	-.02	.63
12	.26	.25	.12	.01	-.07	.11	.16
13	.07	.15	.36	.02	.10	-.02	.17
14s	.20	.93	.06	.06	-.03	.01	.91
15	.04	.08	.16	-.09	-.06	.71	.55
16s	.25	.04	-.01	.48	-.01	.03	.30
17s	.30	.21	.02	.71	-.01	.06	.64
18	-.13	.10	.29	.10	-.02	.33	.23
19	-.14	-.01	.18	-.05	.07	.12	.07
20s	.64	.17	-.03	.22	.42	-.11	.68
21	.01	-.08	.22	.09	.22	.14	.13
22s	.73	.11	-.11	.15	-.02	.05	.58
23s	-.01	.03	-.12	-.06	.79	-.02	.64
24	-.07	.00	.61	-.02	.04	.05	.38
25s	.83	.08	-.09	.13	-.02	.11	.73
26	-.12	-.17	.48	-.05	-.10	.03	.29
27s	.39	.11	-.19	.10	-.22	-.10	.27
28s	.49	.12	.10	.18	-.04	.22	.34
29	.08	-.02	.54	.11	-.06	.09	.32
30	-.02	.00	.17	-.01	-.07	.16	.06
31s	.52	.22	.12	.08	-.01	-.14	.35
32	-.02	.06	.42	-.16	-.10	.11	.23
33s	.41	.10	.11	.19	.24	-.11	.30
34s	.28	.11	.00	.10	.19	.05	.14
35	-.09	.10	.29	.01	.14	.23	.17
36	-.06	.09	.13	-.09	.17	.03	.07
37s	.31	.06	.09	.09	.14	-.01	.14
38	.09	-.06	.29	.09	-.08	.18	.14
39	.03	-.06	.03	.19	.05	.47	.26
40s	.16	.31	.03	.60	.00	-.03	.48

Sum of Squared
Loadings

5.9 3.9 3.3 2.7 2.3 2.2 20.3

Tab. 5 a
II

I

2 4 8 11 17 20 22 25 27 28 31 33 37

II

5 6 7 8 9 10 11 14 40 13 24 26 29 32

IV

5 6 16 17 40

V

20 23

VI

15 18 39

III

13 24 26 29 32

Tab.6

"Rhythmische" Faktoren nach Varimaxrotation auf orthogonale
Einfachstruktur: 1980

TEST ITEMS	I	II	III	IV	V	VI	h^2
1s	-.03	.10	.02	.04	.04	.12	.03
2	.05	.01	.23	.01	-.03	-.29	.14
3	.20	.03	.30	.07	.15	-.05	.16
4s	.17	.52	.14	.14	.02	-.05	.34
5	-.05	.07	.05	.01	-.03	.00	.01
6s	-.10	.72	-.03	-.02	-.05	.09	.54
7s	.06	.08	.05	-.06	.02	.10	.03
8	.21	.16	.19	-.04	-.01	.01	.11
9	-.02	-.15	-.02	-.04	-.06	-.05	.03
10s	.09	.01	.03	.02	.19	.21	.09
11	.14	.06	.46	-.04	.01	.04	.24
12s	-.05	.01	.12	.52	.02	.08	.29
13	.03	-.05	.15	.03	-.02	-.17	.06
14	-.08	.06	.58	.04	-.06	.10	.36
15s	.07	.00	.09	-.04	.08	.60	.38
16s	.05	.16	.09	.27	.01	.49	.35
17	.08	-.28	.21	.07	-.01	-.02	.13
18s	-.14	.18	-.02	.06	.00	-.04	.06
19	-.08	.17	.12	-.22	.00	-.17	.13
20s	.02	.07	.01	.03	.09	.04	.02
21	-.37	-.02	-.16	-.08	-.14	-.19	.22
22	.49	.02	.29	-.08	-.04	.22	.26
23s	.12	.05	-.07	.22	.10	-.06	.08
24s	.20	.00	.01	.13	.02	.04	.06
25	.14	.13	.16	.19	.10	.27	.18
26s	.05	.21	-.18	.46	.13	-.09	.32
27	.62	-.01	-.02	-.07	.00	.03	.39
28s	-.01	.07	.03	.08	.22	-.01	.06
29	-.14	.03	-.10	-.05	-.12	.07	.05
30	.12	-.09	.65	.06	-.03	.04	.45
31s	.25	.45	.02	.22	.23	.02	.37
32	.03	-.05	.18	.22	.00	-.05	.09
33s	-.04	-.10	.04	.23	-.03	.03	.07
34s	.08	.00	-.07	.08	-.01	.15	.04
35	.48	.03	.17	.17	-.07	-.05	.30
36s	-.04	.00	-.05	.04	.84	.11	.72
37s	-.10	.18	.03	.28	-.02	-.10	.13
38	.41	-.13	.30	.45	-.16	-.06	.51
39	.11	.07	.01	-.02	.02	.06	.02
40s	-.07	.14	.03	.28	.44	.09	.11

Sum of Squared
Loadings

4.7 3.7 2.9 2.7 2.4 2.3 18.7

Tab. 6 a

I	III	V
22	3	36
27	11	VI
35	14	15
38	30	16
21	38	
II	IV	
4	12	
6	26	
31	38	

Tab.7

Mittelwert, Standardabweichung, split-half Reliabilität und mittlerer Zuwachs (N=87)

	1978			1979			1980		
	T	R	G	T	R	G	T	R	G
Mittelwert	24.7	22.4	47.1	32.7	30.5	63.2	34.9	31.7	66.6
Standardabw.	5.63	3.59	8.03	4.21	3.90	6.99	4.52	4.19	6.11
Reliabilität	.88	.73	.91	.90	.84	.91	.89	.88	.93
Mittlerer Zuwachs	1978-1979			1979-1980			1978-1980		
„Tonal“	8.0			2.2			10.2		
„Rhythmisch“	8.1			1.2			9.3		
„Gesamt“	16.1			3.4			19.5		

Tab.8

Interkorrelationen und Längsschnittkorrelationen (N=87)

Interkorrelationen	1978	1979	1980
"Tonal" m."Rhythmisch"	.49	.49	.50
"Tonal" m."Gesamt"	.92	.87	.86
"Rhythmisch" m."Gesamt"	.79	.85	.88
Korrelationen	1978-1979	1979-1980	1978-1980
"Tonal" m."Tonal"	.50	.57	.44
"Rhythmisch" m."Rhythmisch"	.38	.53	.37
"Gesamt" m."Gesamt"	.51	.65	.42

Tab.9

Mittelwerte und Standardabweichungen für den Gesamttest, sowie für die Untergruppen der "gleich" und "verschieden" items

	TOTAL		SAME		DIFFERENT	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
1978 (N=127)						
"Tonal"	24.7	5.28	14.6	3.12	10.1	2.91
"Rhythmisch"	22.3	3.74	13.4	2.99	8.9	2.84
1979 (N=111)						
"Tonal"	32.6	4.65	18.5	2.53	14.1	2.89
"Rhythmisch"	30.3	4.10	17.1	3.14	13.2	3.04
1980 (N=87)						
"Tonal"	34.9	4.52	19.1	2.87	15.8	3.92
"Rhythmisch"	31.7	4.19	18.0	2.78	13.7	2.69

Mittlerer Unterschied
zw. "gleich" u. "verschieden"

	„Tonal“	„Rhythmisch“
1978	4.5	4.5
1979	4.4	3.9
1980	3.3	4.3

Psychologische Aspekte der Musikalischen Entwicklung des Kindes in Beziehung zu seiner Umgebung

ARLETTE ZENATTI

*Klaus-E. Behne (Hg.): Musikalische Sozialisation. - Laaber: Laaber 1981.
(Musikpädagogische Forschung. Band 2)*

Die musikalische Entwicklung des Kindes geht unter dem Einfluß einer Vielzahl von Faktoren vonstatten. Eine Untersuchung des Zusammenspiels dieser Faktoren erfordert eine sehr komplexe Vorgehensweise.

Besagte Komplexität ergibt sich einerseits aus all den Faktoren, die beim Entstehen einer musikalischen Persönlichkeit eine Rolle spielen: Erbeeinflüsse, körperlicher Reifungsprozeß, Umwelt und Eigenaktivität des Individuums. Andererseits ist diese Komplexität Folge der Vielfältigkeit von Musik selbst: die Verbindung von melodischen, harmonischen, rhythmischen und klangfarblichen Elementen führt zu unendlich verschiedenartigen musikalischen Strukturen. Die Organisation diese Elemente unterliegt einem kulturellen Einfluß sowohl in dem, was die musikalische Sprache angeht, als auch in dem, was die Formen betrifft, die sich je nach Epoche und Kultur ändern.

Die musikalische Sozialisation des Kindes umfaßt zweierlei:

1. Fähigkeiten, die ihm erlauben, sich psychologisch seine musikalische Umgebung anzueignen;
2. im Umkreis dieser Umgebung: musikalische Elemente, die genügend stark herausgebildet sind, um beim Kind einen nachhaltigen Einfluß zu hinterlassen.

Ich möchte drei Aspekte dieser Sozialisation im folgenden näher untersuchen:

1. Die Entstehung des absoluten Gehörs (gemäß der Darstellung des englischen Psychologen Sergeant),
2. die psychologische Assimilierung gewisser musikalischer Charakteristika; eine Assimilierung, die gekennzeichnet ist durch die Entwicklung eines Gefühls für Konsonanz, durch eine tonale Akkulturation und durch die Entwicklung eines Empfindens für die Zeitgleichheit des rhythmischen Pulsierens,
3. den Einfluß, den einige soziokulturelle Faktoren auf die musikalische Entwicklung des Kindes ausüben, nämlich: Beruf des Vaters, Stellenwert von Musik innerhalb des familiären Milieus und Erlernung der Beherrschung eines Musikinstruments durch das Kind.

1. Der Fall des absoluten Gehörs illustriert auf bestechende Weise diejenigen Interaktionsprozesse, die zwischen Erbeeinflüssen, körperlichem Reifungsprozeß, sozialem Umfeld und der Rolle bestehen, die durch die Eigenaktivität des Individuums gespielt wird.

Vor dem hier anwesenden Auditorium ist es überflüssig, in Erinnerung zu rufen, daß man unter absolutem Gehör die Fähigkeit versteht, die Höhe eines isolierten Tons zu erkennen. Diese Fähigkeit wurde lange Zeit und wird auch heute noch oft als eine besondere „Gabe“ bzw. „Begabung“ begriffen. Man besitzt das absolute Gehör oder man besitzt es nicht; die Erziehung jedenfalls kann nichts zu seinem Erwerb beitragen.

Demgegenüber versucht nun eine neue Hypothese, die Herausbildung des absoluten Gehörs durch den Einfluß eines frühzeitigen Lernprozesses zu erklären, der in einer Lebensphase stattfindet, die für den körperlichen Reifungsprozeß besonders günstig ist. Der englische Wissenschaftler Sergeant hat im Jahre 1969 bei 1156 erwachsenen Berufsmusikern eine Untersuchung veranstaltet. Er stieß dabei auf eine sehr starke Korrelation zwischen dem Alter, in dem die Musiker eine erste musikalische Erziehung erfahren haben, und dem Besitz des absoluten Gehörs. Fand die erste musikalische Erziehung im Alter von 2 bis 4 Jahren statt, besaßen 92,6% der befragten Musiker ein absolutes Gehör. Wurde die Erziehung erst mit 4 bis 6 Jahren begonnen, beläuft sich dieser Anteil auf 68,4%. Falls die Erziehung mit 7 bis 9 Jahren einsetzt, sinkt der Anteil auf 41,9%, und er fällt auf 6,5%, wenn die erste musikalische Erziehung erst im Alter von 12 bis 14 Jahren stattfindet. Nach Sergeant fördern die visuellen, verbalen, motorischen und räumlichen Elemente, die beim Erlernen eines Instruments eine Rolle spielen, aktiv das Erlernen der Töne; dies vor allem in einer Lebensphase, in der sich das Wahrnehmungsvermögen der Kinder noch in einem vorbegrifflichen Stadium befindet und auf die Dimensionen unmittelbar faßlicher musikalischer Stimuli gerichtet ist, d. h. auf ihre Höhe, ihre Klangfarbe, etc. Die Wahrnehmungsfähigkeit älterer Kinder hingegen richtet sich auf den melodischen, harmonischen und rhythmischen Aufbau der Stimuli.

Sergeant und Roche erhärten diese These 1973 durch ein anderes Experiment. Bei 6 auf drei Wochen verteilten Unterrichtsblöcken bringen sie 36 Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren bei, drei Melodien zu singen. Eine Woche nach Ende des Unterrichts singt jedes Kind diese Melodien. Während die älteren Kinder die besten Resultate erzielen im Bereich der Reproduzierung der melodischen Faktur, der Intervalle und der Parameter, die die Tonalität ausmachen, sind die jüngsten Kinder am ehesten in der Lage, die Melodien in einer Tonhöhe zu singen, die identisch ist mit derjenigen, die

ihnen während der verschiedenen Unterrichtsblöcke vorgeführt wurde.

Dieses Beispiel zeigt, wie wichtig eine musikalische Erziehung ist, an der das Kind vom frühesten Alter an teilnimmt; immer unter der Voraussetzung natürlich, daß diese Erziehung den altersbedingten Fähigkeiten eines Kindes angemessen ist.

2. Wie stellt sich beim Kind die psychologische Aneignung gewisser musikalischer Charakteristika dar? Ich komme als erstes auf die Entwicklung des Gefühls für Konsonanz zu sprechen. Ich möchte präzisieren, daß ich die Ausdrücke „konsonant“ und „dissonant“ im Sinne von qualitativen Aspekten der Harmonie benütze. Für mich gibt es keine strenge Dichotomie von Konsonanz und Dissonanz: Akkorde sind mehr oder weniger konsonant, mehr oder weniger dissonant. Falls man sich auf das Kriterium des Wohlklangs beziehen will, muß man feststellen, daß dieser je nach Individuum für diesen oder jenen Akkord-Typus unterschiedlich empfunden wird.

Gerade indem man sich auf die Vorlieben der Kinder bezieht, ist es gut möglich, die Entwicklung der Gefühle für Konsonanz zu studieren. Zwei meiner eigenen Untersuchungen sind genau diesem Studium gewidmet. Die Untersuchungsmethode ist die des Vergleichs von Paaren: jedes musikalische Paar ist zusammengesetzt aus zwei Fragmenten, die zueinander in Opposition stehen, da das eine konsonant, das andere jedoch mehr oder weniger dissonant ist. Das Kind soll angeben, welches Fragment von ihm vorgezogen wird. Das Alter der Kinder liegt zwischen 4 und 10 Jahren; ihre Anzahl beläuft sich auf 422.

Aus den Ergebnissen meiner ersten Untersuchung geht hervor, daß die Vorlieben von Kindern ab 5 Jahren sich eindeutig in Richtung konsonanter Akkorde bewegen, wenn diese mit eindeutig dissonanten Akkorden verglichen werden. In meiner zweiten Versuchsanordnung erhält das melodische Element größere Bedeutung, da ihm ein rhythmisches Element beigelegt ist und da der Unterschied zwischen Konsonanz und Dissonanz weniger stark ausgeprägt ist. Im Alter von 6 bis 7 Jahren weisen die Kinder eine große Sensibilität für die Qualität der Harmonisierung auf, indem sie auf signifikante Art ihre Vorliebe für das am meisten konsonante Element desjenigen musikalischen Paares bekunden, das ihnen vorgestellt wird. Ich habe sodann die Ergebnisse auf die Kohärenz der je gefällten Urteile hin untersucht. Kohärenz besteht, wenn das Kind für ein und dasselbe Beispiel, das zwei Mal im Verlaufe des Experiments vorgeführt wird, auch zwei Mal dieselbe Präferenz formuliert. Die Anzahl der stabilen Präferenzen für konsonante Beispiele steigt mit dem Alter. Im folgenden die Prozentzahlen im einzelnen:

14,5% mit 4 Jahren; 25,5% mit 5 Jahren; 51% mit 6 Jahren; 77,5% mit 7 Jahren; 83,5% mit 8 Jahren; 86% mit 9 Jahren; 91,5%, mit 10 Jahren (Ergebnisse der ersten Untersuchung).

Es erscheint mir angezeigt, an dieser Stelle darauf zu verweisen, daß in den von Teplov (1966) und M. Imberty (1969) vorgelegten Untersuchungsergebnissen diese Sensibilität für die Qualität der Harmonisierung erst in einem etwas späteren Alter in Erscheinung tritt. So zeigen z. B. erst die Zehnjährigen unter den von Imberty untersuchten Kindern eine eindeutige Vorliebe für das mit vollständiger harmonischer Begleitung aufgeführte Lied *Le bon roi Dagobert*. Ich erkläre mir diesen Altersunterschied bei den Untersuchungen Imbertys und meinen durch das unterschiedliche Gewicht der Melodie, das nicht in beiden Untersuchungen das gleiche ist. Die Verwendung eines bekannten Kinderliedes steigert die Präponderanz der Melodie zum Nachteil der Harmonie und führt konsequenterweise zu einer verspäteten Entwicklung der Sensibilität für die Harmonisierung.

Und wie steht's mit der reinen Wahrnehmung? Eine meiner Untersuchungen befaßt sich mit der Fähigkeit, eine harmonische Veränderung wahrzunehmen bei der Vorführung von zwei Akkorden, die einmal unverändert, ein anderes Mal abgewandelt wiederholt werden. Aufgrund der Untersuchungsergebnisse ist das Erkennen einer harmonischen Veränderung eindeutig leichter im Falle von konsonanten Akkorden als in dem von dissonanten. Die statistischen Berechnungen beziehen sich auf eine Gruppe von 153 Kindern von 5 Jahren bis 7 Jahren und 11 Monaten.

Der zweite Punkt, den ich nun untersuchen werde, ist die tonale Akkulturation und zwar auf melodischer und auf harmonischer Ebene.

Im tonalen System ist es schwierig, Harmonie und Melodie zu trennen. Die Melodielinie hat Ruhepunkte im Gewebe der Harmonie, welches sich wiederum aufgrund ganz bestimmter Regeln entwickelt. Selbst wenn die Melodielinie monodisch ist, wird die jeweilige harmonische Begleitung mitgedacht bzw. -gehört. Die Melodielinie wiederum hat einige charakteristische Aspekte, die abhängig sind vor allem von den benützten Intervallen und den Schlüssen der melodischen Phrasen (z. B. dem wichtigen Ton, der zur Tonika hinaufleitet). Tonale Akkulturation bedeutet also Vertrautsein mit gewissen musikalischen Sequenzen; ein Vertrautsein, das zu Vorlieben für diese oder jene Melodie führt und das dazu angetan ist, auch einen Einfluß auf die Wahrnehmung auszuüben.

Ich habe die tonale Akkulturation der Kinder auf der melodischen Ebene anhand von Experimenten untersucht, die folgende Aspekte betreffen:

- die musikalischen Präferenzen der Kinder;
- ihr Unterscheidungsvermögen;
- ihre Fähigkeit, ein Unterscheidungsvermögen zu entwickeln,

Zwei Experimente beziehen sich auf die jeweiligen Präferenzen von 338 Kindern im Alter von 5 bis 10 Jahren. Wie in den Untersuchungen über Konsonanz besteht die Untersuchungsmethode im Vergleich von Paaren. Jedes Paar besteht aus einem tonalen Melodiefragment und einem atonalen. Im Alter von 5 bis 6 Jahren ziehen die Kinder eindeutig die tonalen Melodien den vergleichbaren atonalen vor. Wie im Falle der Konsonanz wächst die Vorliebe für Tonalität mit dem Alter.

Im Bereich der Wahrnehmung stellte sich heraus, daß bei der Vorführung und unveränderten bzw. modifizierten Wiederholung einer Gruppe von 3, 4 oder 6 Tönen das Erkennen einer melodischen Veränderung eindeutig leichter ist, wenn die Komposition der Melodiegruppen einer solchen entspricht, die häufiger innerhalb des tonalen Systems verwendet wird, und daß dies Erkennen schwieriger ist, wenn die melodische Struktur selten ist. In einem solchen Typus von Experiment wird für die Jungen der Einfluß einer tonalen Akkulturation im Alter von 6 Jahren deutlich, für die Mädchen im Alter von 8 bis 9 Jahren,

In dem, was die Unterscheidungsfähigkeit von rhythmischen Veränderungen angeht - untersucht anhand der Vorführung und Wiederholung von zwei rhythmischen Sequenzen -, läßt sich sagen, daß das melodische Element nicht ohne Einfluß auf die Wahrnehmung der Rhythmen ist. - Wenn man rhythmische Strukturen in derselben Tonhöhe vorführt, vereinfacht sich ihre Wahrnehmung seitens der 5- bis 6-jährigen. Bei 8- bis 10-jährigen dagegen sind Erfolge zahlreicher, wenn die Darbietung mehr musikalischen Charakter hat und auf dem tonalen System basiert. Im zuletzt genannten Alter hindert die Verwendung des atonalen Systems das Erfassen des Rhythmus.

Die musikalische Akkulturation spielt ebenfalls eine Rolle bei der Entwicklung eines Unterscheidungsvermögens; dann nämlich, wenn das Kind einige Minuten lang lernt, zwei Melodien auseinanderzuhalten. Die Akkulturation führt zu eindeutig unterschiedlichen Leistungen, je nachdem, welche melodische Struktur im Lernprozeß verwendet wird. Die Einübung von atonalen Melodien ist verglichen mit der von tonalen oder pentatonischen eindeutig am schwierigsten ab dem Alter von 6 bis 7 Jahren.

So habe ich durch sehr verschiedene Experimente und auf je nach Experiment mehr oder weniger ausgeprägte Art die Existenz einer tonalen Akkulturation evident machen können, die einen signifikanten Einfluß auf die melodische Wahrnehmung und Bevorzugung ausübt - ab dem Alter von 6

Jahren ungefähr - und die ebenfalls einen Einfluß auf das Erfassen des Rhythmus ausübt.

Im *Bereich der Harmonie* betrifft die tonale Akkulturation die psychologische Aneignung der Syntax des tonalen Systems. Ich habe zeigen können, daß sich diese Aneignung viel früher manifestiert, als es die bisher vorliegenden Arbeiten haben vermuten lassen. Falls man die Kinder auf ihre Vorlieben anspricht, stellt sich heraus, daß diese bereits von 6 Jahren an eine gewisse Vertrautheit mit der Syntax des tonalen Systems erlangt haben. Beim Vergleich von Paaren, bei denen zwei musikalische Fragmente sich gegenüberstehen, in denen die tonale Ordnung entweder respektiert oder aber verändert wird, ziehen 6-jährige eindeutig diejenigen Fragmente vor, in denen die Einheit der Tonalität gewahrt bleibt.

Diese Vertrautheit mit der tonalen Ordnung stellt ein erstes Stadium in der Aneignung der Syntax des tonalen Systems dar. Ein zweites Stadium ist erreicht, wenn die Kadenzbewegung der Stufen Dominante bis Tonika begriffen worden ist. Ich beziehe mich hier auf die Untersuchung von M. Imberty (1969), die Hinweise enthält auf die Art, wie das 6- bis 12jährige Kind Kadenz versteht. Stellen wir - ohne bei den Ergebnissen ins Detail zu gehen - fest, daß von 7-jährigen eine melodische Phrase ohne Kadenz als unbeendet empfunden wird, was von einer gewissen musikalischen Akkulturation zeugt, aber diese Akkulturation ist wesentlich melodischer Art. Tatsächlich ist es die Melodie und nicht die Harmonie, die in diesem Alter das musikalische Urteil konditioniert: eine Melodie ohne Baßbegleitung genügt, sofern sie nur vage an eine Kadenz erinnert, um den Eindruck von Abgerundetsein hervorzurufen, während eine harmonische Begleitung mit vollständiger Kadenz, wenn sie einer melodischen Bewegung unterlegt ist, die zur Terz aufsteigt, als unvollständig begriffen wird. Wenn sich auch die Resultate mit wachsendem Alter verbessern, gibt es dennoch bei 12-jährigen noch zahlreiche Irrtümer. Imberty ist der Ansicht, daß die Assimilierung des tonalen Systems im Bereich der Harmonie nur durch musikalische Unterweisung und engen Kontakt mit der Musik zu einem höheren Grad von Vollendung führen kann.

Der dritte Aspekt der psychologischen Assimilation von Merkmalen derjenigen musikalischen Sprache, die dem sozialen Umfeld des Kindes angehört, ist eine *Sensibilität für rhythmische Periodizität*.

Diese wurde vornehmlich unter dem motorischen Aspekt des Rhythmus studiert. Die Ergebnisse von verschiedenen Untersuchungen zeigen, daß sich mit zunehmendem Alter die Fähigkeit entwickelt, Gehen, Tanzen, Händeklatschen, rhythmisches Schlagen mit dem musikalischen Rhythmus

in Einklang zu bringen. Es ist in diesem Zusammenhang schwierig, den Einfluß des körperlichen Reifeprozesses von dem der Sozialisation zu unterscheiden.

Ich selbst habe untersucht, wie sich das Kind dessen bewußt wird, was Rhythmus und was rhythmische Periodizität ist; und zwar anhand von Experimenten, die das Kind auf seine musikalischen Präferenzen hin ansprechen. Die Untersuchungsmethode ist - wie bei der Harmonie und Melodie - der Vergleich von Paaren. Die Resultate zeigen, daß ab dem Alter von 4 1/2 Jahren Töne von gleicher Tonhöhe eindeutig bevorzugt werden, wenn sie rhythmisiert und in gleichartige Motive organisiert sind, die ein deutliches rhythmisches Pulsieren hervorrufen. Im Alter von 3 Jahren bekommt eine tonale Melodie eindeutig den Vorzug in dem Fall, wo sie rhythmische Motive einschließt, die ein deutlich ausgeprägtes rhythmisches Pulsieren aufweisen; nicht in dem Fall, wo ihr unregelmäßiger Rhythmus durch keine periodische Organisation strukturiert ist. Die Anzahl derjenigen, die eine Gleichförmigkeit des rhythmischen Pulsierens bevorzugen, wächst deutlich sichtbar mit fortschreitendem Alter.

3. Wie steht es mit den kulturellen Voraussetzungen, die geeignet wären, die musikalische Entwicklung zu fördern?

Eine meiner Untersuchungen hatte zum Ziel, den Einfluß einiger sozio-kultureller Variablen auf die Entwicklung des Kindes herauszuarbeiten. Diese Variablen sind der Beruf des Vaters der untersuchten Kinder, der Stellenwert von Musik innerhalb des familiären Milieus und die musikalische Praxis der Kinder. Die fragliche Untersuchung bezieht sich auf die Ergebnisse von 28 Tests, die je nach Altersgruppe getrennt ausgewertet wurden: 4 Jahre, 5 Jahre, 6 bis 7 Jahre, 8 bis 10 Jahre. Insgesamt handelte es sich um 4.173 Untersuchungsprotokolle. Ich habe die Resultate der einzelnen Untersuchungsaspekte jeweils paarweise für jeden der Tests und in den verschiedenen Altersklassen miteinander konfrontiert:

- die Ergebnisse von Kindern, deren Vater mittlerer oder leitender Angestellter oder aber selbständig ist, werden verglichen mit den Ergebnissen von Kindern, deren Vater Arbeiter oder kleiner Angestellter ist;
- die Ergebnisse von Kindern, in deren Elternhaus Musik eine grobe Rolle spielt (Besitz von Schallplatten, Hören von Musiksendungen im Radio oder im Fernsehen, Spielen eines Musikinstruments durch einen Elternteil), werden verglichen mit den Resultaten von Kindern, deren familiäres Milieu arm an Musik ist;
- die Ergebnisse von Kindern, die ein Instrument spielen oder einem Chor

angehören, werden verglichen mit denen, die nicht eine solche Erziehung genießen.

Die Resultate zeigen, daß der Einfluß des Berufs des Vaters schwach ist. Die Kinder von leitenden Angestellten sind bei 11% der Ergebnisse Kindern von Arbeitern und kleinen Angestellten eindeutig überlegen. Was den Einfluß eines Elternhauses angeht, in dem Musik eine große Rolle spielt, so läßt sich sagen, daß die aus einem solchen Elternhaus hervorgegangenen Kinder in 35% der Fälle Kindern überlegen sind, die einem musikalisch armen Milieu entstammen. Zum Einfluß der Musikausübung läßt sich feststellen, daß Kinder, die Musik ausüben, in 27% der Fälle solchen Kindern überlegen sind, die diese Praxis nicht haben. Ich möchte präzisieren, daß dann, wenn eine musikalische Praxis vorhanden ist, diese Kinder damit erst vor kurzer Zeit begonnen haben.

Wenn wir nun den Einfluß der drei soziokulturellen Variablen in Relation zum Alter der Kinder untersuchen, so stellen wir fest, daß im Alter von 4 bis 5 Jahren nur wenige Tests (7% der Ergebnisse) einen signifikanten Unterschied aufweisen zwischen der musikalischen Entwicklung von Kindern leitender Angestellter und Arbeiterkindern. Im Alter von 6 bis 7 Jahren wird der Unterschied zwar akzentuierter (20% der Ergebnisse), aber er wird wiederum geringer zwischen 8 und 10 Jahren (7% der Ergebnisse), wahrscheinlich wegen der Auswirkungen des Schulunterrichts. Andererseits ist mit zunehmendem Alter ein leichtes Anwachsen derjenigen Fälle zu konstatieren, in denen ein musikalisches Elternhaus einen signifikanten Einfluß ausübt (bei 6- bis 7-jährigen sind 32% der Ergebnisse in dieser Hinsicht signifikant, bei 8- bis 10-jährigen 38%) bzw. in denen eine musikalische Praxis vorliegt (24% bei 6- bis 7-jährigen, 33% bei 8- bis 10-jährigen).

Wenn man die Ergebnisse auf die musikalische Dimension hin betrachtet, stellt man fest, daß der harmonische Bereich mit 37% der signifikanten Ergebnisse an der Spitze liegt. Er wird gefolgt vom melodischen mit 31% der signifikanten Ergebnisse. Im rhythmischen Bereich sind lediglich 11% der Ergebnisse signifikant.

Der Einfluß sozio-kultureller Variablen tritt offen zutage im Falle einer Assimilierung von solchen musikalischen Charakteristika, die die am häufigsten gehörte Musik betreffen. Er ist sehr schwach bei der Entwicklung des Wahrnehmungsvermögens.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Existenz einer musikalischen Sozialisation aus den genannten Untersuchungen eindeutig hervorgeht.

Zu Beginn meines Referats sprach ich von der Interaktion verschiedener Fak-

toren, die Einfluß auf die musikalische Entwicklung haben. Diese Einflüsse verbinden sich mit den Einflüssen der Sozialisation. Es versteht sich von selbst, daß das Kind seine musikalische Hingebung sich in dem Maße aneignet, wie es ihm der Grad von Reife, den es erlangt hat, erlaubt. Was die Erbfaktoren angeht, die übrigens im Bereich der Musik noch weitgehend unerforscht sind, so ließe sich sagen, daß eine musikalische Begabung entweder in einem Stadium der Latenz steckenbleiben oder aber, ganz im Gegenteil, sich entsprechend den Aktivitäten der sozialen Umgebung entwickeln kann.

Im sehr speziellen Fall der Assimilation musiksprachlicher Charakteristika können überdies Einflüsse physischer und physiologischer Art wirksam werden.

Verschiedene Erklärungen - mathematischer, physikalischer, physiologischer und psychologischer Natur - sind gegeben worden, um das Gefühl für Konsonanz zu rechtfertigen. Der Einfluß der Sozialisation erklärt sich durch psychologische Mechanismen. Indessen kommt vielleicht ein physikalischer Einfluß hinzu, der in Relation steht zur gemeinsamen Anzahl von Ganztönen, die zwischen den beiden Tönen eines Intervalls bestehen, sowie ein physiologischer Einfluß, der in Beziehung steht zur Bewegung der Gehörnerven.

Sensibilität für rhythmische Periodizität ist partiell abhängig von den Liedern und Tänzen, die das Kind kennenlernt und deren Struktur wiederum von der Kultur des Milieus bestimmt wird, in dem das Kind aufwächst. Man kann indessen nicht die Hypothese eines physiologischen Einflusses zurückweisen, bedingt durch spontane motorische Rhythmen, (besonders das Gehen), welche das Kind für das Phänomen von Periodizität sensibilisieren.

Die Fähigkeit, die jeweilige musikalische Umgebung sich anzueignen, ist von größter Bedeutung. Sie ist Grundlage für jene Fähigkeit des Individuums, gegenüber verschiedenen Musiksprachen sensibel zu werden. Deshalb habe ich im Rahmen der 14 musikalischen Tests, die ich ausgearbeitet habe, speziell drei Tests für die Evaluation der Fähigkeit, Musiksprachen zu assimilieren, vorgesehen. Die Tests sind bestimmt für Kinder im Alter von 4. bis 7 Jahren und 11 Monaten, d. h. für Kinder, die noch jung genug sind, um die gegebenenfalls bei ihnen entdeckten musikalischen Fähigkeiten durch eine entsprechende Musikerziehung zu entfalten.

SUMMARY

Three aspects of musical socialisation are described with regard to the author's own and other studies.

- 1. Development of absolute pitch. (According to Sergeant)*
- 2. Psychological assimilation of certain aspects of music (consonance, tonality, and isometrics).*
- 3. The influence of sociocultural factors on the development of children's musical ability.*

LITERATUR

- Imberty, M., L'acquisition des structures tonales chez l'enfant, Paris: Klincksieck, 1969.
- Sergeant, D., Experimental investigation of absolute pitch, Journal of Research in Music Education, 1969, 17 (1), 135-143.
- Sergeant, D., Roche, S., Perceptual shifts in the auditory information processing of young children, Psychology of Music, 1973, 1 (2), 39-48.
- Teptlov, B.M., Psychologie des aptitudes musicales, Moscou, Academie des Sciences pédagogiques, 1947, trad. franc. J. Deprun, Paris: P. F., 1966.
- Zenatti, A., Tests musicaux pour jeunes enfants avec applications en psychopathologie de l'enfant et de l'adulte, Issy-les-Moulineaux: Etablissements d'Applications Psychotechniques, 6 bis rue André Chenier (France), 1980.
- Zenatti, A., L'enfant et son environnement musical. Etude expérimentale des mécanismes psychologiques d'assimilation musicale, Issy-les-Moulineaux : Etablissements d'Applications Psychotechniques (im Druck).

Übersetzung: Sebastian Isele

Dr. Arlette Zenatti
3, Rue de Brévannes
F-94370 Sucy-en-Brie

Perspektiven einer ökologischen Theorie der musikalischen Sozialisation

CHRISTA NAUCK-BÖRNER

*Klaus-E. Behne (Hg.): Musikalische Sozialisation. - Laaber: Laaber 1981.
(Musikpädagogische Forschung, Band 2)*

1. Zur Rezeption und Anwendung des sozialstrukturellen Ansatzes der Sozialisationsforschung

Interindividuelle Unterschiede im musikalischen Verhalten und Geschmack, in den musikalischen Einstellungen und Präferenzen bedürfen der Erklärung. Neben Lerntheorien, entwicklungspsychologischen Aussagen oder beispielsweise dem Alterskohortenansatz („Theorie der jugendlichen Teilkultur“) hat man versucht, Unterschiede auf verschiedenartige Sozialisationserfahrungen des Individuums zurückzuführen. Als unbefriedigend müssen die für verschiedene Bereiche verwandten Erklärungen angesehen werden, die lauten: „Dies ist gesellschaftlich bedingt“ oder „soziale Determinanten haben Auswirkungen“.¹ Diese Sätze haben etwa denselben Informationsgehalt wie eine naturwissenschaftliche Theorie, in der behauptet wird: „Der Blitz kommt von der Natur.“

In empirischen Arbeiten griff man häufig auf einen sozialstrukturellen Ansatz der Sozialisationsforschung zurück; seine Rezeption und seine Anwendung im Bereich der Erforschung musikalischen Verhaltens im weiteren Sinne weisen deutlich die Schwächen auf, die bereits in den 60er Jahren an der allgemeinen Sozialisationsforschung kritisiert wurden. Die folgende Analyse konzentriert sich auf Probleme, die bei der Übertragung dieses Ansatzes auf den musikalischen Bereich im Vordergrund stehen. Bei diesen Problemen handelt es sich um die Verwendung des Schichtbegriffs, die damit verbundene Vernachlässigung von theoretischen Annahmen und die Reduzierung eines Modells der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung.

In den letzten Jahren wurden wiederholt Untersuchungen durchgeführt, in denen die soziale Schicht als unabhängige Variable verwendet wurde, mit der unterschiedliches musikalisches Verhalten in Beziehung gesetzt, teilweise auch erklärt werden sollte. Dabei sind folgende Operationalisierungen von „Schicht“ vorgenommen worden:

- Beruf des Vaters/der Eltern² (Wiechell 1977; v. Schönburg 1976; teilweise Schaffrath 1978);
- Beruf des Befragten³ (Dollase u. a. 1974; Infratest 1970);

- Schulbildung des Befragten⁴ (Infratest 1970; Dollase u. a. 1978);
- Verfahren der Sozialen Selbsteinstufung nach Kleining/Moore⁵ (Behne 1975; Bastian 1980).

Diese als Indikatoren benutzten Merkmale sind für Einteilungen verwendet worden, die zwischen 2 und 9 Schichten differenzieren.

Die erhaltenen Daten über Zusammenhänge zwischen musikalischem Geschmack oder Präferenzen mit der Schichtzugehörigkeit werden z. T. explizit auf dem Hintergrund schichtspezifischer Sozialisation interpretiert: So geht Schaffrath davon aus: „Sozialisation ist immer auch schichtspezifische Sozialisation“⁶, Dollase/Rüsenberg/Stollenwerk deuten ihre Ergebnisse als Beleg dafür, (daß sich „Werthaltungen und Geschmacksentscheidungen . . . im Laufe der musikalischen Sozialisation, der Erziehung durch Schule und Umwelt zum Musikkonsum“ bilden⁷, und Behne sieht schichtspezifische musikalische Konzepte zum einen als „Ergebnis unterschiedlich geförderter oder behinderter Lernprozesse“ an; zum anderen seien sie auf „gruppen-normenorientiertes Verhalten zurückzuführen, das einer engeren Anbindung des Individuums an die eigene Gruppe und einer stärkeren Distanzierung von Außengruppen dient.“⁸

Der Versuch, interindividuelle Unterschiede durch schichtspezifische Sozialisation zu erklären, macht es erforderlich, auf Hintergrundannahmen einzugehen, die mit dem Schichtbegriff verbunden werden: „Schicht“ ist weniger ein Begriff als vielmehr ein theoretisches Konstrukt. Mit ihm werden nämlich empirische Annahmen über Verknüpfungen verschiedener Merkmale verbunden. Damit ist folgendes gemeint: Soziale Strata bilden in sich relativ homogene Lebenswelten mit geschlossenen Verkehrskreisen⁹; sie sind zwar im Sinne von Subkulturen deutlich voneinander abgegrenzt, aber im Prinzip durchlässig („Mobilität“). Mitglieder einer sozialen Schicht sind gekennzeichnet nicht nur durch ähnliche Zuordnungen auf einer vertikalen Prestige-Skala, sondern auch durch gemeinsame Wertorientierungen, Normen und Verhaltensmuster. Es ist offensichtlich, daß die gebräuchlichen Instrumente zur Messung sozialer Schicht¹⁰ dieses komplexe theoretische Konstrukt nicht erfassen können.¹¹ Hinzu kommt, daß in den Untersuchungen, in denen die Merkmale „Beruf“ oder „Schulbildung“ isoliert als Indikatoren sozialer Schicht behandelt werden, eine Anwendung von Scheuchs Schichten-Index in erheblich reduzierter Form vorliegt.¹²

Die variierende Anzahl von Schichten in verschiedenen Untersuchungen deutet ebenfalls darauf hin, daß die Konstruktion des jeweiligen Schichtenmodells entweder unter Vernachlässigung der damit verbundenen theoreti-

sehen Annahmen vorgenommen wurde oder auf einen anderen theoretischen Begriff abzielte.

Geht man davon aus, daß es Schichten im Sinne von homogenen Subkulturen überhaupt gibt, so ist die Festlegung der Anzahl und der Grenzen der Schichten nicht beliebig, sondern eine empirische Frage. Aus forschungspragmatischen Gründen müssen aber relativ willkürliche Zuordnungen vorgenommen werden. Die Konsequenzen sind offensichtlich: Daten etwa aus verschiedenen Untersuchungen können nicht miteinander verglichen werden.

Besonders bei den Untersuchungen von Wiechell und Schaffrath¹³ ist zu vermuten, daß hier nicht „soziale Schicht“, sondern „soziale Ungleichheit“ gemeint war. In der Arbeit von Wiechell wird der Indikator „Beruf“ ergänzt durch Erhebungen zum Schallplattenbesitz der Eltern sowie des befragten Jugendlichen, zum Besitz eines eigenen Zimmers, und die Variable „Schule“ wird teilweise als Rekrutierung aus einem (Arbeiter- oder Mittelschicht-) Wohnquartier interpretiert. Schaffrath dichotomisiert stellenweise die ursprünglich 5stufige Einteilung in „Oberschicht“ und „Mittelschicht“; Dichotomisierungen des Schichtenmodells deuten ebenfalls darauf hin, daß eher der Einfluß sozialer Ungleichheit erhoben werden soll. Mit „sozialer Ungleichheit“ wird der unterschiedliche Zugang des Individuums zu Ressourcen gekennzeichnet.

Ein drittes Problem der vorliegenden Untersuchungen zur musikalischen, schichtspezifischen Sozialisation ist die Diskrepanz zwischen der Anlage der Untersuchungen einerseits und den zugrunde liegenden Modellen andererseits. K.-E. Behne¹⁴ und Buchhofer/Friedrichs/Lüdtke¹⁵ legen ein Modell zugrunde, das (jetzt nur in bezug auf familiäre Sozialisation) in Anlehnung an übliche Annahmen⁶ drei Ebenen enthält, nämlich Systemebene - Gruppenebene (d.h. Familie) - Individualebene (Sozialisand); eine sozialstrukturelle Sozialisationstheorie behauptet demnach einen Einfluß sozialer Schichtung über elterliche Einstellungen und Erziehungsverhalten auf Eigenschaften des Kindes¹⁷. (Hierbei handelt es sich zunächst um ein Modell, das jeweils inhaltlich mit unterschiedlichen Theorien gefüllt werden kann.) In den vorliegenden empirischen Untersuchungen wird jedoch entweder die Ebene der familiären Sozialisation ganz ausgeschaltet¹⁸ oder als eigene unabhängige Variable behandelt neben der Schichtvariablen.¹⁹

Die hier dargelegte Verwendung des Schichtungskonzeptes in Untersuchungen musikalischer Sozialisation erscheint wegen der damit verbundenen Konsequenzen problematisch:

Die aus forschungspragmatischen Gründen vorgenommenen, gegenüber so-

zialwissenschaftlichen Schichtindizes verkürzten Operationalisierungen der Schichtvariable sowie die - von empirischen Grundannahmen unabhängigen - Schichteinteilungen schlofen eine Vergleichbarkeit der Daten untereinander aus. Damit begibt man sich auch der Möglichkeit, etwa Ergebnisse über die Schichtabhängigkeit musikalischer Konzepte, Präferenzen, des Hörverhaltens und des musikalischen Geschmacks in einer sozialstrukturellen Theorie der musikalischen Sozialisation zu integrieren. Das wird ebenfalls verhindert durch die mangelnde Explizitheit zugrunde liegender theoretischer Annahmen: Wenn nicht geklärt ist, ob Schichten als vertikale Strata im Sinne von Subkulturen oder aber als Merkmale sozialer Ungleichheit aufgefaßt werden, so kann nicht entschieden werden, ob unterschiedliches musikalisches Verhalten durch subkulturell tradierte Wertorientierungen und spezifische Integration durch Rollenübernahme oder durch den verschieden verteilten Zugang zu Ressourcen, durch Deprivation, zu erklären ist. Denn durch die Feststellung von Zusammenhängen zwischen der Schichtvariablen und Einstellungs- und Verhaltensvariablen der Sozialisanden allein ist noch keine theoretische Erklärung gewährleistet: Die Schichtvariable allein erklärt nichts. Dies wird besonders deutlich, wenn man zusätzlich in Betracht zieht, daß in den vorliegenden empirischen Untersuchungen das gebräuchliche Drei-Ebenen-Modell der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung verkürzt wird auf ein Zwei-Ebenen-Modell; die dabei erhobene Schichtvariable enthält ja keinerlei Verhaltensdimensionen.²⁰

Löst man die Variable „Schicht“ aus dem ursprünglichen Bezugsrahmen einer sozialstrukturellen Sozialisationsforschung heraus und erhebt sie zu einer Variable sui generis, so verkürzt man einen an soziologischen Theorien orientierten Ansatz auf die Erhebung korrelativer Befunde. Diese erklären jedoch selbst nichts: „Schichten“ sind keine Eigenschaften von Individuen; will man das musikalische Verhalten von Individuen erklären, so muß es zunächst gelingen, die mit einem Schichtindex gemessenen Sachverhalte in individuelle Verhaltensbedingungen zu übersetzen. Die Vernachlässigung der theoretischen Annahmen des Schichtungskonstruktes sowie die Verkürzung des Modells der sozialstrukturellen Sozialisationstheorie können als Ursachen für den beklagten Mangel an Theoriebildung im Bereich der musikalischen Sozialisation, d. h. also das Fehlen von Erklärungen der bisher erhobenen Befunde, betrachtet werden.

2. Modell einer ökologischen Sozialisationsforschung

Eine Lösung bzw. Vermeidung der beschriebenen Probleme ist in einer Adaption des Ansatzes der ökologischen Sozialisationsforschung von U. Bronfenbrenner²¹ zu sehen. Eine Analyse der Ökologie von Individuen soll dazu dienen, Verhalten insbesondere über das Anregungspotential der Umwelt und die individuelle Verfügbarkeit von Ressourcen zu erklären.

Bronfenbrenners Programm einer ökologischen Sozialisationsforschung enthält zwei grundlegende Aspekte:

- „(1) Die Ökologie menschlicher Entwicklung (d. h. ökologischer Sozialisationsforschung) ist die wissenschaftliche Untersuchung der zunehmenden wechselseitigen, sich über einen längeren Zeitraum erstreckenden Anpassung eines menschlichen Organismus und seiner Umwelt. .
- (2) Die Umwelt wird typologisch als eine ineinander verpackte Anordnung von Strukturen aufgefaßt, von denen jede in der nächsten eingeschlossen ist. Um die verschiedenen Ebenen zu unterscheiden, wird zwischen Mikro-, Meso- und Makrosystemen gesprochen“²²

Das Mikrosystem umfaßt die unmittelbare, aktuelle Umwelt und konkrete Situationen, in denen sich ein Kind gerade befindet. Umwelt und Situationen werden näher beschrieben über die jeweiligen Interaktionspartner und deren Handlungen dem Kind gegenüber und über die physischen Objekte, d. h. die Ausgestaltung der Sachumwelt. Dem Mesosystem werden übergreifende Strukturen zugeordnet, in die das Mikrosystem eingebettet ist. Dazu zählen sowohl informelle soziale Netzwerke, wie peer groups, Nachbarschaften, Freundes- und Bekanntenkreise (sowie deren Relationen untereinander), als auch formelle Organisationen, wie Schulen, Massenmedien, kommunale Einrichtungen wie Freizeitheime, Jugendheime, Betriebe sowie infrastrukturelle Gegebenheiten (Verkehrsmittel, Wohnquartiere, Geschäfte). Mikro- und Mesosystem sind wiederum eingebettet in die gemeinsam geteilte Kultur des Makrosystems; diese wird ausdifferenziert in Institutionen wie z. B. politisches, ökonomisches oder Erziehungssystem.

Diese beiden Aspekte - die Betrachtung der Sozialisation als eines wechselseitigen Prozesses der Anpassung eines Individuums und seiner Umwelt sowie die analytische Differenzierung der Umwelt in mehrere Ebenen - sollen auf ihre Vorzüge bei einer Anwendung auf die Erforschung musikalischer Sozialisation untersucht werden:

1. Die Forderung, nicht nur den Einfluß isolierter Faktoren zu untersuchen, sondern auch die Wirksamkeit von Beziehungen zwischen Personen, Objekten und Institutionen in die Betrachtung mit einzubeziehen, beinhaltet, daß

auch Interaktionen zwischen unabhängigen Variablen analysiert werden müssen. Dabei soll geklärt werden, ob einzelne Faktoren unabhängig voneinander wirken oder ob sie sich gegenseitig verstärken oder abschwächen.

Betrachtet man die Datenlage etwa über das Instrumentalspiel von Kindern und Jugendlichen, so bietet sich folgendes Bild: Das Erlernen eines Instruments hängt zusammen mit dem Geschlecht²³, dem Schultyp²⁴, der einzelnen Schular²⁵; die Wahl des jeweiligen Instrumentes hängt zusammen mit der Schichtzugehörigkeit²⁶, dem Geschlecht²⁷ sowie Präferenzen für klassische Musik²⁸. Ungeklärt sind die Interaktionen zwischen den unabhängigen Variablen. Es ist anzunehmen, daß sie nicht unabhängig voneinander wirken. Der sozio-ökonomische Status beeinflusst die Wahl der Wohnquartiers und damit der jeweiligen Schule sowie die Entscheidung über den Besuch weiterführender Schulen; ferner ist vermutet worden, daß schichtspezifische Wertvorstellungen sich auf die Geschlechtsrollenorientierung elterlichen Erziehungsverhaltens auswirken. Eine multivariate Analyse erscheint demnach für die Untersuchung von Faktoren, die das aktive Musizieren beeinflussen, angemessener. Folgendes ist zu vermuten: Der sozio-ökonomische Status einer Familie entscheidet über ihre finanziellen Ressourcen; diese sind wichtig sowohl für die Finanzierung von Instrumentalunterricht als auch für die Gestaltung der Wohnumwelt; die Wohnumwelt (wie Wohnungsgröße, Belegungsdichte, Vorhandensein eines Kinderzimmers) spielt wiederum eine Rolle bei der Anschaffung eines Instrumentes; dies wird indirekt belegt dadurch, daß für die Wahl des Klaviers die Eltern die wichtigste Anregungsinstanz sind, während sie bei anderen Instrumenten nicht als ausschlaggebend betrachtet werden.²⁹ Daß Mädchen eher Klavier und Blockflöte spielen und Jungen eher Gitarre, deutet auf eine geringere Integration der Mädchen in eine „jugendliche Teilkultur“ hin; in diesem Sinne sind auch die Daten von Dollase/Rüsenberg/Stollenwerk zu interpretieren, denen zufolge Mädchen unter Rockkonzertbesuchern in der Minderheit sind.³⁰ Mädchen wird offensichtlich ein geringerer Spielraum zugestanden als Jungen; zur Selbstbehauptung sind sie nach wie vor eher auf quasi „klassische“ Freizeitaktivitäten verwiesen, die eng mit Haus und Schule verbunden sind.

2. Die ökologische Sozialisationsforschung eröffnet eine Perspektive, bei der Aspekte der Umwelt in den Blickpunkt rücken, die bisher zu Unrecht vernachlässigt worden sind. Zunächst vielleicht als trivial empfundene Merkmale der Ausstattung der Sachumwelt könnten sich als theoretisch bedeutsam erweisen. Als Beispiel sei das Merkmal „Besitz eines eigenen Zimmers“ herausgegriffen. Die Wohnungsgröße variiert mit dem sozio-ökonomischen Status der Eltern; Unterschichtfamilien haben kleinere Wohnungen als Mittelschicht-

familien. Danach ist es wahrscheinlich, daß Mittelschichtkinder eher über ein eigenes Zimmer verfügen als Unterschichtkinder. Ein eigenes Zimmer ist jedoch überhaupt erst die Bedingung dafür, daß Jugendliche über eigene Wiedergabegeräte und Medien verfügen, die ausschließlich von ihnen und nicht zugleich auch von anderen Familienmitgliedern benutzt werden. Gleichzeitig bestimmen auch die finanziellen Ressourcen der Eltern direkt die separate Medienausrüstung. Damit erhöht sich für Mittelschichtkinder die Möglichkeit, musikalische Höraktivitäten zu entwickeln, die von denen der Eltern unabhängig sind. Mittelschichtkinder werden eher als Unterschichtkinder in jugendliche Teilkulturen integriert werden; ein Beleg dafür ist in den niedrigen Anteilen von Arbeitern und Lehrlingen unter Besuchern von Rockkonzerten zu sehen.³¹

3. Die Differenzierung von Merkmalen der Umwelt in drei verschiedene Ebenen gewährleistet, daß Fehlschlüsse vermieden werden, die auf unzulässigem Ebenenwechsel basieren. Die Zuordnung von Umwelteigenschaften zu einer der drei Ebenen dient dazu, ökologische und individualistische Fehlschlüsse auszuschalten, wie sie in der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung kritisiert worden sind.³² Im Bereich der Erforschung musikalischen Verhaltens sind Fehlschlüsse dieser Art ebenfalls zu beobachten: So wurde festgestellt, daß ein Zusammenhang zwischen regionalen Schulen und der Schichtzugehörigkeit besteht; ferner wurden Zusammenhänge zwischen Schulzugehörigkeit und der Rate der Instrumentalisten unter den Schillern erhoben. Diese Daten wurden dahingehend interpretiert, daß die Schichtzugehörigkeit einen Einfluß auf die Entscheidung hat, ob ein Instrument erlernt werden soll oder nicht.³³ Diese Argumentation ist nicht zulässig; es liegt ein ökologischer Fehlschluß vor, bei dem Eigenschaften von Kollektiven für Aussagen über Individuen herangezogen werden;³⁴ dies ist jedoch nur dann möglich, wenn die Zusammenhänge zwischen Schicht, Schule und Instrumentalunterricht jeweils auch auf dieselben Individuen zurückzuführen sind. Da diese Bedingung nicht gesichert ist, muß unterschieden werden zwischen Merkmalen von Individuen, Merkmalen von Gruppen, Kollektiven oder Organisationen und Merkmalen des Gesamtsystems. Damit ist die Forderung verbunden, verstärkt Mehrebenenanalysen einzusetzen.

4. Sozialisationsforschung, die es sich zur Aufgabe macht, neben bisherigen als relevant angesehenen Variablen zusätzliche Merkmale einzubeziehen, die Indikatoren für die Strukturierung von Umwelt sind, muß neben herkömmlichen Verfahren der Datensammlung neue Forschungstechniken einsetzen. Es ist offensichtlich, daß der Anregungsgehalt der Umwelt des Kindes nicht allein durch Interviews oder Elternbefragungen erhoben werden kann.

Für die Erforschung des musikalischen Verhaltens Jugendlicher wurde es z. B. als wichtig angesehen, Informationen über den Schallplattenbestand der Eltern zu erhalten.³⁵ Befragungen sind hierfür jedoch ein wenig zuverlässiges Instrument, zum einen, weil Schüler die Frage nach der Art der Schallplatten nicht präzise genug beantworten können, zum anderen, weil Urteilsverzerrungen aufgrund von Vermutungen über sozial erwünschtes Antwortverhalten auftreten. Will man „Umwelt“ als ein gefiltertes und strukturiertes Erfahrungspotential erforschen, so wird es notwendig sein, mehr als bisher nichtreaktive Meßverfahren in der natürlichen Umgebung einzusetzen, und zwar nicht nur bei der Untersuchung der familialen Sozialisation; insbesondere für den Bereich der schulischen Sozialisation können sie sich als wichtig erweisen. So fehlen Angaben über die Ausstattung von Schulen mit Instrumenten, Wiedergabegeräten und Schallplatten sowie über Art und Häufigkeit der Nutzung im schulischen Musikunterricht. Ebenfalls gibt es einen Mangel an zuverlässigen Daten über das, was im Musikunterricht an Inhalten tatsächlich dargeboten wird - und gerade die Auswahl der Inhalte kann bei der Einschätzung von Sozialisationsleistungen der Schule nicht unberücksichtigt bleiben.³⁶

Die Einbeziehung von informellen sozialen Netzwerken macht es darüber hinaus teilweise erforderlich, andere Auswahlverfahren einzusetzen. Wenn man versucht, eine jugendliche Teilkultur durch Einfluss von peer groups zu erklären³⁷, so muß die empirische Überprüfung bei den Einflüssen innerhalb von peer groups ansetzen. Ein erster Versuch in dieser Richtung liegt bei Dollase/Rüsenberg/Stollenwerk vor, die danach fragten, ob die Besucher von Rockkonzerten eher allein kommen oder mit Freunden; dabei wurde festgestellt: „Das Rockpublikum ist strukturiert, es setzt sich aus Freundeskreisen, Cliques und Gruppen von Bekannten zusammen“.³⁸ Für die systematische Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Zugehörigkeit zu peer groups und musikalischen Teilkulturen liegt es nahe, Samples nach dem Schneeballprinzip zu ziehen, da dadurch bereits in der Sampleziehung die informellen sozialen Beziehungen erfaßt werden.

Faßt man die Konsequenzen zusammen, die sich aus einer Anwendung von Bronfenbrenners Programm einer ökologischen Sozialisationsforschung auf die Erforschung musikalischer Sozialisation und Enkulturation ergeben, so stehen sich Vor- und Nachteile gegenüber. Die Nachteile finden sich insbesondere in der Forschungspragmatik; die zusätzliche Berücksichtigung von bisher vernachlässigten Faktoren, die Ausweitung von Erhebungstechniken, Auswahlverfahren und Datenanalyseverfahren erfordern einen wesentlich höheren Aufwand. Diese Nachteile sollten jedoch durch die Vorteile dieses

Ansatzes mehr als aufgewogen werden: Zum einen erfüllt die Taxonomie von Umwelt eine heuristische wie ordnende Funktion; zum anderen kann sie helfen, bisher unverbunden nebeneinander stehende Theoriebruchstücke zu integrieren. So besteht kein Grund dafür, musikalische Sozialisation in verschiedenen, isolierten Ansätzen auf Prozesse in Elternhaus oder Schule oder peer group oder Massenmedien zurückzuführen. Bei einer Anwendung der ökologischen Sozialisationstheorie ist zu erwarten, daß bisher vorherrschende monokausale Betrachtungsweisen durch multikausale Erklärungen ersetzt werden; diese sowie die Berücksichtigung von wechselseitigen Prozessen der Anpassung von Individuum und Umwelt dürften der Realität angemessener sein.

SUMMARY

Various attempts have been made to explain interindividual differences in musical taste, attitudes, and behavior. In German empirical studies throughout the last two decades, a sociostructural theory of socialisation has often been applied. According to this, „social stratum” has been used as an independent variable in empirical research. The operational definitions of this variable, however, turn out to be an arbitrary reduction of the theoretical construct and its underlying assumptions. Furthermore, the general model of socialisation theory has been reduced, and its components have been isolated from the original frame of reference. These lacks involve a loss of explanatory value, and for this reason theory building has been neglected in this area, and available data can hardly be compared and interpreted.

A transfer of an „ecological theory of socialisation” (according to U. Bronfenbrenner) could help to avoid or resolve these problems. An analysis of the ecology of individuals is concerned with

- the reciprocal process of adaptation of an individual to his environment, and*
- the patterns of environmental structures, described in terms of overlapping systems.*

The transfer of this approach affects theory building as well as empirical research programs. It can contribute to considerate environmental aspects which unwarrantedly may have been regarded as but which could turn out to be relevant, und to improve knowledge abota interactions between factors by which music education is influenced. Different kinds of sam-

pling, of field research, of survey techniques, and of data analysis are to be applied. Yet unconnected theoretical fragments – referring either to family or school, or peer groups, or mass media – can be integrated in multicausal explanations which probably are more adequate to reality.

ANMERKUNGEN

1. G. Kleinen, Zur Psychologie musikalischen Verhaltens, Frankfurt a. M. 1975, S. 71, S. 76.
2. D. Wiechell, Musikalisches Verhalten Jugendlicher. Ergebnisse einer empirischen Studie - alters-, geschlechts- und schichtspezifisch interpretiert, Frankfurt a. M./Berlin/München 1977; W.-C. v. Schönburg-W., Ein Beitrag zur Musikrezeption von Berufsschülern und Gymnasiasten. Versuch der Ermittlung „kompensierenden“ Musikhörens, Hamburg 1976; teilweise auch H. Schaffrath, Der Einfluß von Information auf das Musikurteil. Eine Kontextstudie am Beispiel fünfzehnjähriger Gymnasiasten, Herrenberg 1978.
3. R. Dollase/M. Rüsenberg/H.J. Stollenwerk, Rock People oder Die befragte Szene, Frankfurt a. M. 1971.
4. R. Dollase/M. Rüsenberg/H.J. Stollenwerk, Das Jazzpublikum. Zur Sozialpsychologie einer kulturellen Minderheit, Mainz 1978.
5. K.-E. Beine, Musikalische Konzepte - Zur Schicht- und Altersspezifität musikalischer Präferenzen, in: FidME 1975, S. 35 - 61; H. G. Bastian, Die sozialpsychologische Bedingtheit des musikalischen Urteils, in: Arbeitskreis musikpädagogische Forschung (hrsg.), Musikpädagogische Forschung. Bd. 1: Einzeluntersuchungen, 1980, S. 61-83.
6. 1978, S. 87.
7. 1978, S. 12.
8. 1975, S. 44 f.
9. Vgl. K. B. Mayer /W. Buckley, Soziale Schichtung. Eine Einführung, Stuttgart 1976; K. M. Bolte, Einige Anmerkungen zur Problematik der Analyse von „Schichtungen“ in sozialen Systemen, in: D. V. Glass/R. König (Hrsg.), Soziale Schichtung und soziale Mobilität, Köln/Opladen 1961, S. 29 - 53; ders., Deutsche Gesellschaft im Wandel, 2. Aufl. Opladen 1967, S. 233 ff.; E. K. Scheuch, Sozialprestige und soziale Schichtung, in: D. V. Glass/R. König (Hrsg.), Soziale Schichtung und soziale Mobilität, Köln/Opladen 1961, S. 65-103.

10. E. K. Scheuch (1961); G. Kleinig/H. Moore, Soziale Selbsteinstufung. Ein Instrument zur Messung sozialer Schichten, in: KZfSS 1968, S. 502-552.
11. Diese Argumentation findet sich explizit bei H. und B. Bertram, Soziale Ungleichheit, Denkstrukturen und Rollenhandeln, Weinheim/Basel 1974, S. 27.
12. Dies ist bei Schönburg-W. (1976), z. T. bei H. Schaffrath (1978) sowie bei R. Dollase/M. Rüsenberg/H. J. Stollenwerk (1974; 1978) der Fall.
13. D. Wiechell 1977; 11. Schaffrath 1978.
14. 1975.
15. B. Buchhofer/J. Friedrichs/H. Lüdtke, Musik und Sozialstruktur. Theoretische Rahmenstudie und Forschungspläne, Köln 1974.
16. Vgl. H. Bertram, Probleme einer sozialstrukturell orientierten Sozialisationsforschung, in: ZfS 2/1976, S. 103-117.
17. Vgl. G. Steinkamp, Klassen- und schichtenanalytische Ansätze in der Sozialisationsforschung, in: K. Hurrelmann/D. Ulich (Hrsg.), Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim/Basel 1980, S. 253-284; H. Bertram 1976 ;H. und B. Bertram 1974, S. 27.
18. Dies liegt etwa auch in der Untersuchung von K.-E. Behne (1975) vor, was dem von ihm vorgestellten Modell nicht entspricht.
19. Dies geschieht explizit in dem Modell, das H. G. Bastian (1980, S. 65) vorstellt.
20. Vgl. H. und B. Bertram 1974, S. 27.
21. U. Bronfenbrenner, Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung? Stuttgart 1974; ders., Ökologische Sozialisationsforschung, Stuttgart 1976; ders., The Social Role of the Child in Ecological Perspective, in: ZfS 1/1978, S. 4-20.
22. U. Bronfenbrenner 1976, S. 31; die Aufgliederung in vier Ebenen, die Bronfenbrenner 1978 vorschlägt, wird hier außer acht gelassen, da m. E. die analytische Abgrenzung schwierig wird; zusätzlich folgt die Darstellung der Taxonomie nicht in allen Punkten den Kriterien Bronfenbrenners, nämlich dort nicht, wo Zuordnungen nicht konsistent und eindeutig sind,
23. P. Brömse, Interessengebiete Jugendlicher im Musikunterricht, in: FidME 1975, S. 65 f.
24. P. Brömse 1975, S. 66; J. Eckhardt/H. E. Lück, Zum Nachwuchsproblem der deutschen Kulturorchester, in: Jugend und Musik, Duisburg 1976, S. 17.

25. D. Wiechell 1977, S. 227.
26. H. Schaffrath 1978, S. 122.
27. H. Schaffrath 1978, S. 123.
28. P. Brömse 1975, S. 73.
29. H. Schaffrath 1978, S. 124.
30. R. Dollase/M. Rüsenberg/H. J. Stollenwerk 1974.
31. R. Dollase/M. Rüsenberg/H. J. Stollenwerk 1974, S. 35.
32. Vgl. H. Bertram 1976.
33. D. Wiechell 1977.
34. Vgl. H. Bertram 1976, S. 114; H. J. Hummell, Probleme der Mehrebenenanalyse, Stuttgart 1972, S. 71 ff.
35. D. Wiechell 1977.
36. J. Eckhardt/H. E. Lück (Das Petitum nach dein Schulmusikunterricht, in : Jugend und Musik, Duisburg 1976, S. 83 ff.) haben zwar eine Schülerbefragung zu Inhalten des Musikunterrichtes durchgeführt, und ferner liegen Richtlinien vor, aber eine Erhebung der tatsächlichen Unterrichtsinhalte kann nur durch Beobachtungen erfolgen.
37. Vgl. H. Rauhe/H.-P. Reinecke/W. Ribke, Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts, München 1975, S. 153.
38. 1974, S. 41.

Dr. Christa Nauck-Börner
 Laurentiusstr. 17
 5216 Niederkassel-Mondorf

Zur Entwicklung musikalischer Präferenzen

MARIE LUISE SCHULTEN

*Klaus-E. Behne (Hg.): Musikalische Sozialisation. - Laaber: Laaber 1981.
(Musikpädagogische Forschung. Band 2)*

Es ist einfach, festzustellen, daß musikalische Präferenzen abhängig sind von Alter, Geschlecht, Persönlichkeit, sozioökonomischem Status, Allgemeinbildung, Konfession und dem Musikangebot der Massenmedien und zudem kulturspezifisch verschieden sind. Diese Feststellungen erklären aber nicht die Kontinuität oder Veränderung des Musikgeschmacks.

Zentrale Begriffe für die Beschreibung beobachtbarer Veränderungen oder die Kontinuität des musikalischen Geschmacks sind verbunden mit einem neueren Konzept der Entwicklungspsychologie. Neu insofern, als diese Richtung alle Merkmale, die mit Veränderung oder Konstanz des Verhaltens verbunden sind, mit in die Untersuchung einbezieht und somit eine Annäherung der Entwicklungspsychologie an die Sozialisationsforschung, vor allem der ökologischen Richtung, markiert. Während zu Beginn des Jahrhunderts Entwicklung einseitig als Ausfaltung von Anlagen angesehen wurde und damit Kindheit und Jugendalter im Mittelpunkt des Forschungsinteresses standen, ermöglicht die Konzentration auf die Beobachtung des Verhaltens mit Blickrichtung auf Konstanz und Veränderung die Ausweitung des Untersuchungsfeldes auf den gesamten Lebenslauf vom Pränatalstadium bis zum Lebensende.

Die Veränderungen innerhalb der Musikpsychologie von einer der Psychophysik oder philosophischen Ansätzen verwandten Wissenschaft hin zu einer sozialwissenschaftlich orientierten Richtung lassen sich an den Arbeiten von Revesz und Seashore dokumentieren: Révész¹ ging es im Kapitel Entwicklung um die Entwicklung der Musikalität und diese verstanden als physiologische Diskriminationsfähigkeiten, die im wesentlichen anlagebedingt sind. Stichworte wie Geschmack oder Präferenz fehlen. Während Seashore, nach dem er sich eingehend mit der Messung von Musikalität befaßt hatte, in seinem 1941 erschienenen Buch: *Why we love music*², sich auf sein ursprünglich ganzheitspsychologisches Konzept besinnt und eine Fülle von Mutmaßungen über mögliche Gründe für Musikvorlieben darlegt, sie aber kaum empirisch belegen kann. Diese Disparität kennzeichnet die derzeitige Forschungslage nur zum Teil, denn neben philosophisch-ästhetischen Reflexionen über den Musikgeschmack und dessen Entwicklung und soziologischen Studien über gesellschaftliche Bedingtheiten des Musikgeschmacks existieren Unter-

suchungen, die den Einfluß einzelner Variablen auf musikalische Präferenzen und Urteile erfassen.

Hierbei lassen sich grob 5 Kategorien in bezug auf die untersuchten Variablen unterscheiden:

1. Untersuchungen, in denen Alter, sozioökonomischer Status, Musikalität, Intelligenz, musikalische Erfahrungen als Größen, die Einfluß auf musikalische Vorlieben haben, erfaßt werden.³
2. Studien, die Präferenzen in Beziehung setzen zu Persönlichkeitsmerkmalen wie z. B. Extra- und Introversion.⁴
3. Arbeiten, in denen die Wirkung von Bekanntheitsgrad und Wiederholungseffekten auf affektive Reaktionen auf Musik in den Mittelpunkt gestellt wurden.⁵
4. Untersuchungen, die die Wirkung von Prestige und Propaganda sowie den Einfluß der Massenmedien auf die Bewertung von Musik ermittelten.⁶
5. Neben diesen psychologischen Untersuchungen liegen soziologische Arbeiten vor, in denen der Musikkonsum mit Hilfe von Massenmedien und die Programme von Orchesterkonzerten analysiert wurden.^{7, 8}

Bemerkenswert erscheint der Mangel an Arbeiten zur Genese musikalischer Präferenzen mit neuerem entwicklungspsychologischem Ansatz. Zwar existieren Arbeiten über Melodiegedächtnis, harmonisches Hören, Rhythmusempfinden und Tonhöhendifferenzierungen bei Kindern; diese jedoch differenzieren nur nach besser oder schlechter als . . . und gehören, da sie Unterschiede zwischen Individuen messen, in den Bereich der differentiellen Psychologie, obgleich sie z. T. den Anspruch erheben, die Entfaltung von Begabungen und Fähigkeiten zu belegen. Das, was diese Untersuchungen von solchen unterscheidet, die die Entwicklung von Präferenzen mit Hilfe entwicklungspsychologischer Konzeptionen zu beschreiben und zu erklären versuchen, ist die Einseitigkeit der Variablenauswahl. Zweifelsfrei erscheint Alter als die bedeutendste Variable für die Betrachtung der Entwicklung von Präferenzen. Daß sich mit zunehmendem Alter musikalische Vorlieben ändern können, scheint evident zu sein. Langzeitstudien, die allerdings kaum zu realisieren sind, stehen noch aus; jedoch läßt sich diese Schwierigkeit durch ein pseudo-panel, bei dem Stichproben verschiedenartiger Versuchspersonengruppen miteinander verglichen werden, umgehen.

Des besseren Überblicks halber habe ich die vorliegenden deutschsprachigen Untersuchungen, in denen Alter und Präferenz eine Rolle spielen, nach dem Alter der befragten Personen chronologisch geordnet.

Ober Präferenzen von Kindern im Vorschulalter liegen m. W. keine Untersuchungen vor.

De la Motte und Jehne (1976)⁹ zeigten in ihrer Untersuchung zum Einfluß des Musikunterrichts auf das Werturteil, daß Differenzen bereits bei 6- und 10jährigen Grundschulern auszumachen sind. Die Varianzanalysen ergaben sehr signifikante Unterschiede zwischen den Altersklassen bei wenig vertrauter Musik. Es zeigte sich weiterhin, daß bereits 6jährige Musik differenziert beurteilen, wie auch aus der Untersuchung 6-7jähriger Kinder von Kral, Rudlof und Teiner¹⁰ hinsichtlich der Einschätzung von U-Musik hervorgeht. Deutlich wurde bei den 10jährigen, wie stark sie in ihren Urteilen bereits festgelegt sind im Vergleich zu den 6-7jährigen.

Dagegen ließen die von Bastian im Rahmen einer Untersuchung über die sozialpsychologische Bedingtheit des musikalischen Urteils¹¹ erhobenen Daten durchaus erkennen, daß auch 11jährige Schüler ungeachtet ihrer musikalischen Präferenzen sehr differenziert über Neue Musik urteilen. Da keine benachbarten Altersgruppen miteinbezogen wurden, läßt sich nicht entscheiden, wie breit die Altersklasse tatsächlich ist, auf die diese Ergebnisse zutreffen.

In der von Brömse und Kötter durchgeführten Erhebung (1971)¹² ergaben sich keine Unterschiede bei der Einschätzung von Beat-Musik bei 12-14jährigen, ganz gleich, ob die Musik von guter oder schlechter Qualität war. Keinen Einfluß hatten aber auch die übrigen Variablen wie Schicht, Schultyp, Stadt- oder Landschule und Geschlecht.

Aus der von Klausmeier 1963¹³ veröffentlichten Studie, in einer Zeit, in der nur 8% angaben, einen Fernsehapparat zu besitzen, geht einerseits hervor, daß die Beschäftigung mit Musik beliebteste Freizeitbeschäftigung 15-19jähriger ist, andererseits lieferte sie Anhaltspunkte dafür, daß zwischen dem 15. und 19. Lebensjahr das Musikinteresse der 16-18jährigen besonders ausgeprägt ist und danach stetig abnimmt.

Ähnlich wie bei Klausmeier und Wiechell läßt auch eine schwedische Studie erkennen, daß sich das Interesse an aktueller U-Musik auf das Alter zwischen 15 und 19 konzentriert und die Jugendlichen in ihrem Geschmack recht festgelegt sind. Arvidson (1974)¹⁴ ermittelte bei 20-29jährigen und 30-39jährigen Präferenzen für Klassik, Jazz, Pop bzw. Schlager; während die 40-49jährigen noch die Klassik an die erste Stelle setzten, läßt die Gruppe der 50-59jährigen einen Trend zur Bevorzugung von Operetten, Klassik, Schlager und Volksmusik erkennen. Die 60-69jährigen wählten dagegen die Reihenfolge: Klassik, Operette, Volkslied.

Behne¹⁵ weist auf die Schwierigkeit hin, die Präferenzen Erwachsener für klassische Musik zu erklären. Wenngleich er Ähnlichkeiten in der Einstellungsstruktur zu Schlagern und Operette bei 16-17jährigen und 30-40jährigen

ausmachen konnte, mag dies nicht ausreichendes Argument gegen die verbreitete Annahme zu sein, daß Jugendliche aktuelle U-Musik bevorzugen und Erwachsene im weitesten Sinne klassische Musik. Als linear erscheint die Beziehung zwischen Alter und Präferenz lediglich bei Musik, der Kunstcharakter zugeschrieben wird, dagegen als kurvilinear bei Schlagern und Operetten.

Um diesen Zusammenhang zwischen Alter und Präferenz, wie er sich hier abzeichnet, näher zu beleuchten, möchte ich auf einige Eigentümlichkeiten der Altersvariablen eingehen, die implizit in der Verwendung dieser Variablen in den vorhergenannten Untersuchungen enthalten sind bzw. keine Berücksichtigung fanden.

Beim Alter handelt es sich zunächst um eine physikalische Größe, die nichts erklärt, sondern nur eine Dimension darstellt, in der Entwicklungsprozesse ablaufen. Zur psychologischen Größe wird Alter erst dadurch, daß es inhaltlich näher bestimmt wird, z. B. anatomische und physiologische Unterschiede, die bis zu einem bestimmten Punkt entwickelten Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Verhaltensgewohnheiten, aber auch feststellbare Umwelteinflüsse oder Änderungen des Sozialstatus und die damit verbundenen veränderten Anforderungen und Erwartungen an die Person. „Die eigentlichen Bedingungen für das Zustandekommen von Veränderungen sind daher in der Einwirkung der eben genannten Faktoren zu suchen.“¹⁶

Alter verliert damit den Status einer unabhängigen Variablen, es heißt nicht mehr: 15jährige interessieren sich für U-Musik, sondern unter diesen und jenen Bedingungen interessieren sich 15jährige für U-Musik. Alter läßt sich also vielmehr als Abkürzung für die Summe aller Faktoren, die bis zu diesem Zeitpunkt gewirkt haben, verstehen. Alter wird damit zur abhängigen Variablen.

Wie andere Variablen ist damit auch das Alter nicht mehr als kontinuierliche Veränderung in der Zeit anzusehen, sie erweist sich als diskontinuierlich. Dies lassen die vorliegenden Untersuchungen zumindest vermuten. Die Musikpräferenzen der 15-19jährigen, der am häufigsten befragten Gruppe, wurden als relativ homogen und als vom Geschmack der peer-groups beeinflusst dargestellt. Wie verhält es sich aber mit den Gruppen der 20-29jährigen, 30-39jährigen usw.? Die Altersklassen sind hier so breit gewählt, daß sich kaum mehr Unterschiede ausmachen lassen, zum anderen lassen sich kaum die Obergänge von einer Klasse zur anderen erklären.

Wie läßt sich der Wechsel der Präferenzen von U-Musik zur Klassik erklären? Sicher spielen biografische Momente eine Rolle. Diese erklären aber kaum, warum in Präferenzstatistiken nur die Gruppe der 50-59jährigen einen Trend

zur Unterhaltungsmusik zeigt, während alle übrigen Erwachsenen der Klassik frönen.

Dies mag seinen Grund in den Erhebungsmethoden haben; die Vorliebe für Klassik, Privileg der höher angesehenen, bietet sich als akzeptiertes Interesse an. Unsicher bin ich mir, ob jemand wirklich bei der Alternative: Klassische Musik hören oder vor dem Fernseher dösen, letzteres als zutreffend angibt. Da das Erwachsenenalter durch Berufstätigkeit und Familienleben geprägt ist, erscheint es sinnvoll, diese Zeit zwar auch in bezug auf das Alter differenzierter zu betrachten, jedoch verstärkt auch Daten zu erheben, die in Zusammenhang stehen mit beruflicher Karriere und Familienleben, sog. evolutionsgeschichtlich gestuften und nicht-normativen Faktoren.

Bisher offengelassen habe ich die Frage danach, was sich eigentlich verändert oder bleibt im Hinblick auf die Präferenzen. Das, was sich verändert, sind zunächst die Verhaltensinhalte selbst, aber auch die funktionalen Merkmale des Verhaltens, also die Art und Weise des Verhaltens oder auch die gleichbleibenden Merkmale und die dem Verhalten zugrundeliegenden Strukturen, die erklären, warum gerade dieses und nicht ein anderes Verhalten in vergleichbaren Situationen gezeigt wird. Für eine Quantifizierung der Verhaltensinhalte in bezug auf musikalische Präferenzen bedeutet dies: die Aufzählung, wie häufig man sich mit Musik beschäftigt (Auftrittshäufigkeit), wie intensiv diese Beschäftigung ist (Intensität), ob man sich 3 Stunden in der Woche oder täglich 3 Stunden mit Musik befaßt und dies über einen längeren Zeitraum hin (Dauer), unter welchen Bedingungen man sich für oder gegen Musikhören oder -machen entscheidet (Situationsabhängigkeit) und in welcher Weise man sich damit befaßt (Funktion). Bei einer Untersuchung dürfte es besonders schwierig sein, Strukturmerkmale herauszufinden, warum gerade Musik in dieser Situation gehört und nicht etwas anderes getan wird.

Nicht unerwähnt bleiben soll Behnes Versuch, musikalische Präferenzen als musikalische Konzepte zu bestimmen, die er als „Summe von Vorstellungen, Einstellungen, Informationen und Vorurteilen gegenüber dein musikalischen Gegenstand“¹⁵ näher bestimmt. Dies ist in. W. der erste Ansatz, die Fülle möglicher Einflußfaktoren zu ordnen und in einen theoretischen Rahmen zu integrieren. Sicherlich wäre es möglich, im Laufe der Zeit viele dieser Zusammenhänge wie z. B. die zwischen Alter, Persönlichkeit und der daraus resultierenden Selektivität der Wahrnehmung, der Selektivität des Wahrzunehmenden und Bereitschaft, sich mit Musik zu beschäftigen, zu überprüfen. Derzeit mag jedoch die Aussage Allports über den Einstellungsbegriff auch auf musikalische Präferenzen zutreffen; er meint, daß „Einstellungen heutzutage exakter gemessen als definiert werden können“.

Dem Inhalt dessen, was sich verändert, läßt sich auch auf eine andere Weise näherkommen, indem man nämlich danach fragt, welcher Art die Veränderungen sind und wie sie beschrieben werden können. Allgemeine Begriffe, mit denen Veränderungen beschrieben werden können, sind Wachstum, Differenzierung der Ausgliederung von Teilfunktionen aus diffusen Ganzheiten, Zentralisation, der vereinheitlichenden Zusammenfassung der Teilfunktionen im Dienste allgemeiner Anliegen und Sozialisation, während Reifung, Lernen und Prägung zur Erklärung von Veränderungen herangezogen werden können.

Daß sich Werthaltungen und vermutlich auch musikalischer Geschmack mit dem 10.-11. Lebensjahr verfestigen, läßt sich durch zunehmende Zentralisation und Sozialisation beschreiben und geht, so vermute ich, auf frühkindliche Prägungen zurück, leichter nachweisbar aber durch die bis dahin erfolgten Lernprozesse. Anhaltspunkte für eine solche Interpretation liefert auch die von Kandell und Lesser (1972)¹⁷ veröffentlichte Studie, die Aufschlüsse gibt über den Einfluß der Eltern und den der peer-groups auf langfristige Ziele (Lebensziele). Diese Ergebnisse, die sich auf das Lernen von Werthaltungen beziehen, sind auch für die Untersuchung von Präferenzen insofern interessant, als sich zeigte, daß der elterliche Einfluß den Einfluß der peer-groups auf die Jugendlichen überdauert. Ein Gedanke, der derzeit jedoch noch an Spekulation grenzt, findet hier Unterstützung: Wenn die Entwicklung von Werthaltungen und Einstellungen durch die ersten Lebensjahre geprägt wird, können sich die Verhaltensinhalte, die Präferenzen durchaus ändern, ohne daß die überdauernden Funktionen und Strukturen entscheidend davon berührt werden, auch nicht die These, daß Wertvorstellungen sich mit 10-11 Jahren verfestigen. Dies wäre eine Möglichkeit, die Übergänge zwischen den Präferenzen Jugendlicher und Erwachsener zu erklären.

Für den Musikpädagogen bedeutet dies, daß die in den Richtlinien und Lehrplänen geforderte Auseinandersetzung mit allen Musikarten durchaus ihre Berechtigung hat, insofern die Schüler dazu erzogen werden sollen, daß ihre Entscheidung über die Musik, mit der sie sich als Erwachsene umgeben werden eine vernünftige sein soll. Vor allem aber sollten die Funktionen, die Art und Weise des Musikverhaltens und die diesem Verhalten zugrunde liegenden Strukturen nicht nur im Unterricht reflektierend aufgearbeitet werden, sondern neue dazugelernt werden.

An der Aussage Herders, das Geschmacksurteil sei individuelles Urteil, das sich im Laufe der Jahre ändere, letztlich aber nicht begründbar sei, läßt sich angesichts der an der Entwicklung des Geschmacks beteiligten Faktoren kaum noch festhalten, es sei denn, den Musiklehrern gelingt es, den Schülern eine Haltung zu vermitteln, die eine individuelle Entscheidung ermöglicht.

SUMMARY

Research in development of musical taste and preferences has to consider the concept of life-span development. This includes that one has to distinguish between the variables for young and old persons on the one hand and for the middle-aged people on the other hand. Therefore it is not the variable of age as an independent variable which one has to concentrate on but the functions and structures of musical taste and preferences.

ANMERKUNGEN

1. G. Révész: Einführung in die Musikpsychologie. Bern 1946.
2. C. E. Seashore: Why we love music. Philadelphia 1941.
3. R. L. Fisher: Preferences of different age and socio-economic groups in unstructured musical situations, in: J. soc. Psychol., 33, 1951, S. 147-152; P. J. Fay/W. C. Middleton: Relationship between musical talent and preferences for different types of music, in: J. educ. Psychol., 32, 1941, S. 573-583; G. Rubin-Rabson: The influence of age, intelligence and training on reactions to classical modern music, in: J. gen. Psychol., 22, 1940, S. 413-429; M. J. Keston/J. M. Pinto: Possible factors influencing musical preference in: J. gen. Psychol., 86, 1955, S. 101-113;
4. R. B. Cattell/D. R. Saunders: Musical preferences and personality diagnosis, in: J. soc. Psychol., 39, 1954, S. 3-24; E. Payne: Musical taste and personality, in: Brit. J. Psychol., 58, 1967, S. 133-138.
5. E. M. Verveer/H. Barry/W. A. Bousfield: Changes in affectivity with repetition, in: Am. J. Psychol., 45, 1933, S. 130-134; H. K. Mull: The effect of repetition upon the enjoyment of modern music, in: J. Psychol., 43, 1957, S. 155-162;
6. M. G. Rigg: Favorable versus unfavorable propaganda in the enjoyment of music, in: J. exp. Psychol., 38, 1948, S. 78-81; A. J. Chapmann/A. R. Williams: Prestige effects and aesthetic experiences: adolescents' reactions to music, in: Br. J. soc. Psychol., 15, 1976, S. 61-72.
7. P. R. Farnsworth: Musical taste. Its measurement and cultural nature. Stanford (Cal.) 1950.
8. Zu einer ähnlichen Einteilung gelangten: D. J. Hargreaves/P. Messerschmidt/Ch. Rubert: Musical preferences and valuation, in: J. soc. for Research in Psychol. of Music and Music Educ., 8, 1, 1980, S. 13-18.

9. H. de la Motte-Haber/S. Jehne: Der Einfluß des Musikunterrichts auf das musikalische Werturteil von sechs- und zehnjährigen Kindern, in: Musik und Bildung, 1,1976, S. 5-9.
10. W. Kral/K. Rudlof/M. Teiner: Rezeptionsfähigkeit und Hörpräferenzen von Kindern der ersten und zweiten Schulstufe. Wien 1973.
11. H. G. Bastian: Die sozialpsychologische Bedingtheit des musikalischen Urteils, in: Musikpäd. Forschung Bd. 1, Laaber 1980,61-83.
12. P. Brömse/E. Kötter: Zur Musikrezeption Jugendlicher. Mainz 1971.
13. F. Klausmeier: Jugend und Musik im technischen Zeitalter. Bonn 1968.
14. P. Arvidson: On interest, activity and taste in music. in: I. Bontinck (Hrsg.): New Patterns in Musical Behaviour. Wien 1974, S. 142-155.
15. K. E. Behne: Geschmack und Präferenz. in: W. Gieseler (Hrsg.): Kritisches Stichwörter Musikunterricht. München 1978, S. 97-105.
16. H. M. Trautner: Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Bd. 1, Göttingen 1978, S. 23.
17. D. B. Kandell/G. S. Lesser: Youth in two worlds. San Francisco 1972.

Dr. Marie Luise Schulten
 Dasselstr. 14
 5000 Köln 1

Aspekte zur musikalischen Sozialisation durch Musikunterricht in den verschiedenen Bundesländern

*Teilergebnisse einer Untersuchung zur Situation von Musiklehrern und
Musikunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*

WINFRIED PAPE

*(für die Projektgruppe E. Funk-Hennigs, Th. Ott, W. Pape, H.
Schaffrath)*

*Klaus-E. Behne (Hg.): Musikalische Sozialisation. - Laaber: Laaber 1981.
(Musikpädagogische Forschung. Band 2)*

1. Vorbemerkungen

Während es an theoretischen Erklärungsmodellen zur schulischen Sozialisation kaum mangelt, fehlen noch weitgehend empirische Untersuchungen, die eine genaue Anteiligkeit und den exakten Stellenwert der Bedingungen von schulischer Sozialisation und schulischen Interaktionsprozessen aufweisen und damit die zentrale Frage zu klären versuchen, wie Lernen (im weitesten Sinne) ermöglicht oder behindert bzw. verhindert wird.

Was in diesem Zusammenhang die musikalische Sozialisation durch Musikunterricht in der Schule anbelangt, wird mit unserer Studie „Zur Situation von Musiklehrern und Musikunterricht in der Bundesrepublik Deutschland“ (Arbeitstitel) kein spezifischer Beitrag zur angesprochenen Forschungsproblematik geleistet, weil diese Untersuchung nicht Sozialisationsvorgänge an sich erforscht. Die von uns zu Teilaspekten der Bedingungen für musikalische Sozialisation durch Musikunterricht erhobenen Fakten lassen nur mittelbare Rückschlüsse zu, d. h. es ist zu überlegen und zu prüfen, wie sie sich im einzelnen auf die Sozialisation von Schülern auswirken können.

Zwei weitere Einschränkungen sind notwendig:

- a) Wir berichten aus einem noch laufenden Prozeß der Datenaufbereitung und Datenanalyse. Angesichts der Tatsache, daß wir mit ca. 2 Millionen Einzelinformationen umzugehen haben, können wir derzeitig das vorstellen, was sich bisher zum Thema „Musikalische Sozialisation“ als relevant erwiesen hat. Insgesamt gesehen ist das allerdings nur ein Bruchteil dessen, was an anderen Ergebnissen vorliegt.
- b) Als wir das Thema für die Freiburger AMPF-Tagung vorschlugen, gingen wir von der Hypothese größerer regionaler Unterschiede aus. Inzwischen

deuten jedoch sehr viele Fakten aus unserer Untersuchung darauf hin, daß die länderspezifischen Differenzen weitaus geringer sind als von uns vorher angenommen.

Kurzbeschreibung der Stichprobe¹

1316 Lehrkräfte haben an der Befragung, die in den Jahren 1978 und 1979 im Bundesgebiet durchgeführt wurde, teilgenommen. Davon sind 60,6 % (798) männlichen und 37,5 % (494) weiblichen Geschlechts.²

Die Altersverteilung gliedert sich wie folgt: 30,5 % (401) der Musiklehrer und Musiklehrerinnen sind 34-42 Jahre alt, 26,4 % (347) 43-53, 24,8 % (326) 27-33, 9,0 % (118) 20-26 und 8,7 % (1/5) 54-65 Jahre.

27,1 % (356) entstammen der Oberschicht, 20,6 % (271) der mittleren Mittelschicht, 19,5 % (257) der unteren Mittelschicht, 18,2 % (239) der oberen Mittelschicht und 1,4 % (19) der Unterschicht.

50,3 % (662) studierten an einer Musikhochschule, 31,3 % (412) an einer Pädagogischen Hochschule, 10,9 % (143) an einer Universität oder Gesamthochschule. Andere Ausbildungsstätten oder Kombinationen nannten 2,1 % (27).

64,7 % (852) der befragten Musiklehrer und Musiklehrerinnen studierten Musik als Hauptfach, 18,4 % (194) als gleichrangiges Wahlfach und 12,8 % (168) als Nebenfach. 43,5 % (573) erwarben die Lehrbefähigung für das Gymnasium (Sekundarstufe I und II), 36,2 % (467) für die Grund- und Hauptschule, 6,5 % (86) für die Realschule, 4,3 % (56) für die Sekundarstufe I und 1,4 % (19) für die Primarstufe. Ohne Fakultas für das Fach Musik sind 5,9 % (78).

42,3 % (556) der befragten Lehrer unterrichten derzeit an einem Gymnasium, 26,2 % (344) an einer Grund- oder Hauptschule, 12,2 % (161) an einer Realschule, 4,8 % (62) an einer Gesamtschule und 4,3 % (57) in einer Orientierungsstufe. Im Referendariat befinden sich 5,5 % (72).

Auf die verschiedenen Bundesländer verteilt sich die Unterrichtstätigkeit folgendermaßen: Nordrhein-Westfalen: 22,9 % (302), Niedersachsen: 16,6 % (219), Baden-Württemberg: 15,8 % (208); Hessen: 11,4 % (150), Bayern: 10,3 % (136), Berlin: 6,8 % (90), Rheinland-Pfalz: 4,8 % (63), Hamburg: 4,0 % (33), Schleswig-Holstein: 2,6 % (34), Bremen: 1,9 % (25), Saarland: 0,9 % (12).

Aspekte zu Bedingungen schulischer Sozialisation

a) Musikschulbücher

Zu den Lerninhalten, deren Analyse als eine der wichtigsten Aufgaben schulischer Sozialisationsforschung gilt, rechnen zweifelsohne auch die Schulbücher, deren quantitative Verteilung, tatsächliche Benutzung und inhaltliche Einordnung festzustellen ist.

Für den Musikunterricht ergab unsere Studie hinsichtlich Vorhandensein und

Benutzung von Musikschulbüchern signifikante schultypenspezifische und altersspezifische Differenzen. Die landesspezifischen Unterschiede sind dagegen sehr viel geringer. Signifikante Ausprägungen zeigen sich nur bei zwei Musikschulbüchern: MUSIK UM UNS (7-10) und RESONANZEN (Band 1). Diese beiden Bücher sind auch die in unserer Studie am häufigsten genannten.

Hinsichtlich Vorhandensein und Benutzung ist bei MUSIK UM UNS in etwa eine von den südlichen zu den nördlichen Bundesländern hin abfallende Linie festzustellen. Eine Ausnahme bildet das Saarland, das in der Skala „Besitz und Benutzung von MUSIK UM UNS“ zwischen Niedersachsen und Hessen liegt. (Hier muß allerdings die kleine Anzahl der Musiklehrer mitbedacht werden, die an der Befragung teilgenommen haben: $n = 12$). Sehr unterschiedliche Positionen haben jedenfalls Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Bayern auf der einen, Hamburg, Schleswig-Holstein und Bremen auf der anderen Seite. Unter Berücksichtigung der Tatsache, daß wir zwar einiges über den Besitz und die Benutzung, nichts jedoch über die Häufigkeit des schulischen Gebrauchs wissen, können wir aufgrund einer inhaltlichen Analyse von MUSIK UM UNS nur annehmen, daß in Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Bayern eine schulische Sozialisation durch Musikunterricht möglicherweise eher in Richtung Kunstwerk- und Liedorientierung erfolgt. Bei RESONANZEN ist eine Art Umkehrung zu konstatieren: Besitz und Benutzung von RESONANZEN ist in Bremen, Hessen, Berlin, Nordrhein-Westfalen und Hamburg am höchsten, in Bayern, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und im Saarland am niedrigsten. Bei einer geringeren Kunstwerk- und Liedorientierung von RESONANZEN könnte vermutet werden, daß in Bremen, Hessen, Berlin, Nordrhein-Westfalen und Hamburg die Orientierung am Kunstwerk und am Lied weniger ausgeprägt ist.

b) Ausstattung

Eine mangelnde oder fehlende Ausstattung mit instrumentalen, technisch-akustischen und optischen Medien kann die Realisierung bestimmter Unterrichtsinhalte erschweren oder überhaupt verhindern. Somit zählt die Ausstattungsfrage eindeutig zum Bedingungsfaktor für schulische Sozialisation.

Unsere Studie hat ergeben, daß bei 36,2 % der Gymnasien, Gesamtschulen, Orientierungsstufen, Realschulen sowie Grund- und Hauptschulen nicht einmal eine Minimalsausstattung für den Musikunterricht vorhanden ist. Diese Minimalsausstattung wurde folgendermaßen definiert: vorhanden sein muß wenigstens ein Schallplattenspieler, ein Tonbandgerät (Mono oder Stereo) oder Kassettenrecorder, eine Stereo-Anlage, ein Klavier oder Flügel und Orff-Instrumente. Wurde dieses Kriterium nicht erfüllt, begründete sich das

in 8,7 % aller Fälle am fehlenden Schallplattenspieler, in 23,6 % an der fehlenden Stereo-Anlage, in 8,2 % am fehlenden Tonbandgerät (bzw. am fehlenden Kassettenrecorder), in 9,7 % am fehlenden Klavier (Flügel) und in 9 % aller Fälle an nicht vorhandenen Orff-Instrumenten.

Insgesamt gesehen erweist sich die Grundschule, welche die Basis unserer Erziehungspyramide bildet, als der mit Abstand am schlechtesten ausgerüstete Schultyp: der Anteil an der fehlenden Minimalausstattung beträgt hier 24,1 %. Das volle Ausmaß dieses Mangels wird besonders deutlich, wenn man bedenkt, daß dies bereits 71 % aller Grundschullehrer unserer Stichprobe betrifft.

Zwischen den Bundesländern war die Korrelation hinsichtlich der Minimalausstattung nicht signifikant. Daraus schließen wir, daß die mitgeteilten Verhältnisse sich in jedem Bundesland mehr oder weniger deutlich wiederholen.

Was weitere Ausstattungsspezifika betrifft, sind die Differenzen nach Bundesländern relativ gering. Die von uns vorgefundenen Unterschiede sind:

- Die Ausstattung hessischer Schulen mit Stereo-Anlagen ist nach unserer Studie als nicht befriedigend zu bezeichnen.
- In bayerischen und baden-württembergischen Schulen ist bis zu 92 % kein Mischpult vorhanden; dafür stehen aber vornehmlich in Bayern mehr traditionelle Instrumente als anderswo zur Verfügung.
- Die Gesamtschulen sind hauptsächlich in den Stadtstaaten, aber auch in den nördlichen Bundesländern etwas besser mit technisch-akustischen Medien ausgerüstet als die Gesamtschulen (und Orientierungsstufen) in den südlichen Bundesländern (Norden: Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Bremen, Berlin, Nordrhein-Westfalen, Hessen; Süden: Rheinland-Pfalz, Saarland, Baden-Württemberg, Bayern).

c) Ausbildungsmängel

Für die schulische Sozialisation hat die Ausbildung von Lehrern einen eigenen Stellenwert. Deshalb ist es auch von Interesse, in Erfahrung zu bringen, was die Lehrer selbst als Mängel in ihrer Ausbildung benennen. Bei unserer Stichprobe wurden immerhin in 64,1 % aller Fälle bis zu drei Ausbildungsmängel genannt.

Während die angegebenen Mängel hauptsächlich nach Alter und Lehrbefähigung differieren, sind die Landesspezifika in diesem Punkt wiederum vergleichsweise gering. Hinsichtlich empfundener Ausbildungsmängel in der Musikpraxis (Instrumentalspiel etc.) ist berichtenswert, (daß die Mängel-Skala von den Hainburger (32,1%) und Berliner Lehrern (24,4%) angeführt

wird. Da hierzu noch zusätzliche Recherchen anzustellen sind, kann dieses Ergebnis augenblicklich nicht interpretiert werden.

Weitere Korrelationen in der Dichotomie Nord-Süd haben ergeben, daß die Gymnasiallehrer in den südlichen Bundesländern erheblich mehr Mängel hinsichtlich des Praxisbezuges der Ausbildung bekundeten als ihre Kollegen in den nördlichen Bundesländern. Diese wiederum klagten deutlich mehr über Ausbildungsmängel im Umgang mit technischen Medien.

4. Aspekte zu Bedingungen schulischer Interaktionsprozesse

Daß Person und Verhalten des Lehrers bei schulischen Sozialisationsvorgängen eine zentrale Rolle spielen, ist eine Binsenweisheit und bedarf keiner weiteren Erläuterung. Eine gründliche Erforschung des Lehrerverhaltens ist allerdings bisher kaum über ein Anfangsstadium hinausgekommen. Auch unsere Studie kann zu dieser Fragestellung nur einiges Grundlagenmaterial liefern. Nach länderspezifischer Gliederung bezieht sich dieses Grundlagenmaterial auf das Fortbildungsinteresse und fachdidaktische Einstellungen von Musiklehrern. Beides ist relevant für schulische Interaktionsprozesse.

a) Fortbildungsinteresse

Entsprechend den in Hamburg am stärksten beklagten Mängeln in der musikpraktischen Ausbildung besteht hier das stärkste Fortbildungsinteresse im Bereich der Musikpraxis (Instrumentalspiel etc.).

Das größte Fortbildungsinteresse für außereuropäische Musik bekunden die Berliner Musiklehrer (35,2 %). An zweiter Stelle folgen die Kollegen aus Rheinland-Pfalz (18,5 %). Hier ist ein interessantes Beispiel dafür gegeben, daß eine thematische Verordnung von oben Fortbildungsinteresse auf seiten der Lehrer nach sich ziehen kann: in Berlin und in Rheinland-Pfalz ist im jeweiligen Rahmenplan für die Sekundarstufe II die außereuropäische Musik explizit angegeben, in allen anderen Rahmenrichtlinien nicht.

Das stärkste Fortbildungsinteresse für Neue Musik besteht in Berlin und Nordrhein-Westfalen. Dabei ist der Berliner Anteil doppelt so hoch wie der nordrhein-westfälische. Eine Erklärung hierfür kann im kulturellen Angebot Berlins und in Angeboten von Fortbildungsveranstaltungen, die eine Art Bedürfnisweckung bewirken, gesucht werden.

Signifikante Unterschiede bestehen hinsichtlich der Fortbildungsinteressen für schulartenbezogene Probleme. Die Rangskala („Musiklehrer aus“) lautet: Hessen / Schleswig-Holstein / Baden-Württemberg / Niedersachsen / Bayern /

Nordrhein-Westfalen / Bremen / Hamburg / Saarland / Rheinland-Pfalz / Berlin. Diese Rangfolge und den ersten Platz Hessens, das doch über relativ viele Gesamtschulen verfügt, können wir noch nicht hinreichend erklären. Einen gewissen Aufschluß gibt die Rangskala bei den Fortbildungsinteressen für Probleme der reformierten Oberstufe: Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Hessen, Niedersachsen. Mit Ausnahme von Nordrhein-Westfalen liegen diese Bundesländer - wenn auch in anderer Reihenfolge - in der Rangskala bei schulartenbezogenen Problemen ebenfalls in der ersten Hälfte. Daraus könnte gefolgert werden, daß sich das Fortbildungsinteresse für schulartenbezogene Probleme vielfach mit dem Fortbildungsinteresse für Probleme der reformierten Oberstufe deckt.

b) Versuch einer Typisierung

Zur Klärung der Frage einer genaueren Charakterisierung von Musiklehrern an allgemeinbildenden Schulen konnten wir an Hand der Items, welche die Einstellungen zu musikpädagogischen bzw. musikdidaktischen Positionen betreffen³, eine bipolare Skala konstruieren, die hier aus Platzgründen methodisch nicht weiter begründet werden soll. Die fast normalverteilte Skala zeichnet sich dadurch aus, daß sich neben einer neutralen Mittegruppierung an den beiden Skalenenden je eine verschiedenartige Gruppierung von Musiklehrern befindet. Als vorläufige Hilfsbezeichnung wählen wir für die eine Gruppierung die Titulierung „Typus I“ (Anteiligkeit an der Stichprobe: 37,9 %), die andere Gruppierung benennen wir entsprechend „Typus II“ (Anteiligkeit an der Stichprobe: 25,9 %).

Bei Signifikanzen auf dem Pro-Mill-Niveau unterscheiden sich beide Typen nicht sonderlich bei den Einstellungen, „jeden Schiller zu fördern, und zwar besonders auch ins Rahmen seiner jeweiligen außerschulischen Musikinteressen“, „die Schüler zum Musikmachen im weitesten Sinne zu motivieren“ und „die musikalische Kreativität der Schüler zu entwickeln“. Weiterhin ergeben sich kaum Differenzen bei den Zielvorstellungen „Orientierungshilfen gegenüber der Vielfalt des heutigen Musikangebots zu leisten“ sowie „die auditive Wahrnehmungsfähigkeit der Schüler zu fördern“.

Deutliche Differenzen zeigen sich dagegen bei folgenden Einstellungen:

Typus I ist im Gegensatz zu Typus II durch die Ablehnung der Annahme einer sozialen Determiniertheit von musikalischem Geschmack zu charakterisieren. Ebenso - wenngleich geringer - ist für Typus I kennzeichnend die Ablehnung der Meinung, der musikalische Geschmack sei auch geschlechtsspezifisch. Außerdem herrscht bei diesem Typus die Ansicht vor, Musikalität sei erste Voraussetzung für gute Leistungen im Musikunterricht.

Was die Aufgabenstellung des Musikunterrichts betrifft, ist Typus I einerseits gekennzeichnet durch die höhere Ablehnung der Aufgabenstellungen, „den Schillern zu helfen, auch ihre mit Popmusik und Schlagern gemachten Erfahrungen zu verarbeiten“, und „die Schüler zu befähigen, Musik aus ihrem gesellschaftlich-politischen Zusammenhang heraus zu begreifen“, andererseits durch die höhere Zustimmung zu folgenden Punkten:

- „zum Verständnis musikalischer Kunstwerke anzuleiten“,
- „Liedgut zu vermitteln“,
- „zum Singen zu motivieren“,
- „Notenkenntnisse zu vermitteln“,
- „in die Grundlagen der Musik (allgemeine Musiklehre) einzuführen“,
- „musikalisch begabte Schüler zu fördern“.

Zur allgemeinen Stellung des Musikunterrichts wird in stärkerem Maße von Typus I die Ansicht vertreten, innerhalb der heutigen Schule, „die das Rationale überbetont, sollte der Musikunterricht eine Ausgleichsfunktion haben“. Dabei bleibt ein Rätsel, wie man einerseits so großen Wert auf die Vermittlung von Techniken wie Notenkenntnisse und Allgemeine Musiklehre legen kann und in Ergänzung hierzu gleichzeitig leistungsorientierter ist als alle anderen, andererseits jedoch durchaus glaubt, man könne Musikunterricht als Ausgleich zu den anderen, das Rationale überbetonenden Fächern betreiben. Ebenso erscheint uns rätselhaft, warum gerade dieser Typus dem Hedonismus-Item („Der Musikunterricht hat die Aufgabe, die Genußfähigkeit der Schüler zu steigern.“) in größerem Maße zustimmt. Welche Auswirkungen haben derartige disparate Einstellungen und Meinungen auf die Sozialisation von Schülern?

Die Skala, auf der beide Typen liegen, ist weiterhin durch lineare Altersspezifität gekennzeichnet: je älter die Kollegen sind, desto mehr zählen sie zum Typus I.

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, daß unter Typus I die eher inhaltsorientierten, d. in Schwerpunkten an traditionellen Inhalten des Faches Musik orientierten Musiklehrer fallen, unter Typus II hingegen die eher schülerorientierten, d. h. über fachimmanente Inhalte hinausgehenden und auch nach den Interessen und Bedürfnissen von Schülern sich richtenden Lehrer.

Was schließlich die landesspezifischen Befunde anbelangt, kann man – falls es gerechtfertigt ist, Rheinland-Pfalz und Saarland wegen der zahlenmäßigen Unterrepräsentierung von der Betrachtung auszunehmen - in Hinsicht auf Typus I von einer Süd-Nord-Linearität ausgehen. Ohne derzeit eine inhaltliche Prüfung vornehmen zu können, fallen uns hier einige Ähnlichkeiten

der Kurvenverläufe mit denen der eingangs angegebenen Schulbücher auf. Der beschriebene Tatbestand ist mit Ausnahme der Stadtstaaten und Schleswig-Holsteins auch umzukehren: von Süden nach Norden nimmt der Anteil an Typus II zu. Die Ausnahme der Stadtstaaten ist hier noch einmal schultypisch dadurch zu differenzieren, daß offensichtlich die Grund- und Hauptschullehrer am stärksten zum Typus I rechnen. Dafür finden wir keine Erklärung, es sei denn, dies sei in höherem Maße altersspezifisch als in den anderen Bundesländern. Andererseits zeigt der prinzipielle schultypische Verlauf, daß der Anteil der Grund- und Hauptschullehrer an Typus I in Nordrhein-Westfalen niedriger als im Landesdurchschnitt und der Anteil der Gymnasiallehrer höher ist.

5. Schlußbemerkungen

Unter länderspezifischer Fragestellung konnten wir durch unsere Studie einiges an Grundlagenmaterial zu Bedingungen schulischer Sozialisation und schulischer Interaktionsprozesse bereitstellen. Drei uns vornehmlich wichtig erscheinende Befunde seien hier resümierend noch einmal aufgeführt:

- MUSIK UM UNS und RESONANZEN, die nach unserer Untersuchung am häufigsten genannten Musikschulbücher, sind von Süden nach Norden (bzw. umgekehrt) unterschiedlich verteilt. Das könnte möglicherweise als ein Indiz *für* eine unterschiedlich gewichtete Orientierung an Kunstwerk und Lied von Süden nach Norden (bzw. umgekehrt) gelten.
- Hinsichtlich der Minimalausstattung ist die Grundschule der mit Abstand am schlechtesten ausgerüstete Schultyp. Das gilt für alle Bundesländer. Wenn man dazu den Lehrermangel im Fach Musik bzw. den Einsatz fachfremder Lehrkräfte in Betracht zieht, ist leicht auszurechnen, in welchem Maße in der Grundschule schulische Sozialisation durch Musikunterricht überhaupt noch erfolgt.
- Bei einer näheren Charakterisierung von Musiklehrern an allgemeinbildenden Schulen hinsichtlich ihrer Einstellungen zu musikpädagogischen bzw. musikdidaktischen Positionen ergibt sich für ca. zwei Drittel der mit unserer Studie erfaßten Kolleginnen und Kollegen eine Unterscheidung nach Typus I (eher inhaltsorientiert) und Typus II (eher schülerorientiert). Landesspezifisch ist dabei eine Süd-Nord- bzw. eine Nord-Süd-Linearität festzustellen.

SUMMARY

The essay quotes a few aspects of a questionnaire (more than 300 variables) filled out by 1316 music teachers of German primary and secondary schools. It points out that

- *especially primary schools are so poorly equipped that one hardly can think of useful music teaching in most (71 pct.) of these institutions;*
- *at least 64 pct. of 1316 music teachers quote (up to three) deficiencies of their studies at either training colleges or universities or „Musikhochschule“;*
- *teachers' interests in advanced studies may depend on either deficiencies and/or county curricula;*
- *there obviously are two types of music teachers: one with rather traditional interests in the object (more frequently among elder colleagues and in southern counties), the other rather interested in pupils' perception (younger generation, more frequently in northern counties).*
- *Results are not to be mistaken for lien of causes. Examinations continue.*

ANMERKUNGEN

- 1 Zum Zustandekommen, zur Durchführung und zu Problemstellungen der Untersuchung siehe:
W. Pape, Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen. Erster Zwischenbericht über ein Forschungsprojekt des AMPF, in: NMZ, Nr. 3 Juni/Juli, Regensburg 1979;
H. Schaffrath, Zur Situation des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen - Erster Zwischenbericht über ein Forschungsprojekt, in: Musik und Bildung, 5, Mainz 1979; .
H. Schaffrath, Objektivierung und Projektion bei der Entwicklung, Anwendung und Auswertung eines Fragebogens, in: Musikpädagogische Forschung, Bd. 1, Laaber 1980;
W. Pape, Um den Arbeitsplatz des Schulmusikers. Ein Forschungsprojekt des AMPF über den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen, in: NMZ, Nr. 3 Juni/Juli, Regensburg 1980;
E. Funk-Hennigs, Musikunterricht und Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen. Zweiter Zwischenbericht über ein Forschungsprojekt, in: Musik und Bildung, 9, Mainz 1980;

- 2 Die bei der Addition auf 100 fehlenden Prozentwerte entstehen jeweils durch fehlende Angaben.
- 3 S. hierzu die Seiten 6 und 7 des Fragebogens, abgedruckt bei Schaffrath, a.a.O., S. 228 f.

Prof. Dr. Winfried Pape
Karl-Glöckner-Str. 21
6300 Gießen

Fragen zur musikalischen Sozialisation von Studienanfängern

KARL HÖRMANN

*Klaus-E. Behne (Hg.): Musikalische Sozialisation. - Laaber: Laaber 1981.
(Musikpädagogische Forschung, Band 2)*

Der vorliegende Fragebogen hat zunächst eine ökonomische Funktion. Er dient in dem Beratungsgespräch für Studierwillige des Faches Musik zu Beginn eines jeden Semesters als Hilfe zur Organisation und Übersicht über die Studienanfänger. Da das Studium des Faches Musik für das Lehramt für Primarstufe und Sekundarstufe I an wissenschaftlichen Hochschulen ohne Aufnahmeprüfung begonnen werden kann, hat das Beratungsgespräch hauptsächlich die Aufgabe, festzustellen, mit welchen Instrumentalkenntnissen die Studienanfänger ankommen. Für Kandidaten, die mangelhafte Kenntnisse aufweisen, ist es sehr schwierig, Instrumentallehrer zu finden. Solchen Studierwilligen werden diese Probleme sowie die Bedingungen, die bis zum Abschluß des Grundstudiums in der Fachpraxis erfüllt sein sollten, geschildert.

Über die mit dem Instrumentalunterricht verbundenen Probleme hinaus kommt das Gespräch regelmäßig auf Fragen der musikalischen Sozialisation und auf Erwartungen an das Studium. Beispielsweise wollen Hochschulwechsler bereits an anderen Hochschulen erbrachte Leistungen anerkannt haben. Um nicht bei jedem Studienanfänger dieselben Fragen erneut stellen zu müssen, wurden die üblichen Fragen gesammelt und durch einige weitere ergänzt.

Andererseits knüpft sich an diesen Fragebogen die Hoffnung, etwas systematischer Einsicht in Zusammensetzung, Herkunft, Werdegang und Erwartung der Studienanfänger zu erhalten. Er kann damit auch als Teil der musiksoziologischen Seite im Musikstudium betrachtet werden. Mit ihm wird der Versuch gemacht, zu der fast ausschließlichen historisch-musikwissenschaftlichen Analyse der Musik und zu der musikpsychologischen Analyse der Wirkungsweisen von Musik auf den einzelnen Hörer den musiksoziologischen Aspekt zu stellen. Mit diesem Fragebogen wird bei der Analyse der engeren Umwelt des Musikstudierenden angesetzt. Vielleicht hilft er, die übermächtige Scheu vor empirischen Studien etwas zu nehmen, und vielleicht gelingt es, daß sich Studierende und Dozenten aufgrund der Ergebnisse dieser Erhebung besser verstehen und sich die Studierenden ermuntert fühlen, selber oder in Zusammenarbeit mit Lehrenden auf diese Weise sie betreffende Probleme zu erforschen.

Aufgrund der 90 Fragen umfassenden Gemeinschaftsarbeit der am Musikseminar der Universität Münster lehrenden Dozenten dürfte denn auch ein einigermaßen erhellendes Bild von der Situation der dortigen Studienanfänger des WS 1979/80 erlangt worden sein.

Die Auswertung des Fragebogens umfaßt folgende Stufen:

1. Teil: Auflistung der einzelnen Antworten hinsichtlich der Gesamtheit der Befragten und hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Unterschiede
2. Teil: Überprüfung der Ergebnisse auf Unterschiedlichkeit und Zusammenhänge

Der Fragebogen enthält Fragen zu den folgenden 5 Rubriken:

1. Fragen zu Alter, Wohnort und Studienbeginn
2. Fragen zur musikalischen Vorbildung
3. Fragen zur bisherigen Instrumental- und Gesangsausbildung
4. Fragen zum sozialen Bedingungsfeld
5. Fragen zur Motivation und Erwartung

Die Überprüfung der Antworten auf Unterschiedlichkeiten und Zusammenhänge bei männl. und weibl. Studienanfängern und hinsichtlich der Wahl des Lehramts Primarstufe oder Sekundarstufe I erfolgte auf die folgenden zwei verschiedenen Arten:

1. Kreuztabellierung zur Überprüfung geschlechtsspezifischer Unterschiede
2. Clusteranalytische Gruppierungen

I. Auswertung des Fragebogens - Teil I (Tab. 1)

1.1. Fragen zu Alter, Herkunftsort und Studienbeginn

Unter den 79 Studienanfängern des WS 79/80 waren 31 männliche (39 % der Gesamtheit) und 48 weibliche (61 % der Gesamtheit) Personen. Diese kamen zum größten Teil aus Münster und dessen Umland. Von der Gesamtzahl der Studienanfänger treten nur 52 % das Studium im Anschluß an das Abitur an. Die Verteilung auf männliche (m. St.) und weibliche (w. St.) Studienanfänger ergab einen Anteil von lediglich 16 % bei den m. St. gegenüber einem Anteil von immerhin 75 % bei den w. St.

Von den 41 % der Erstsemester, die ihr Studium nicht sofort nach dem Abitur aufnahmen, waren 42 % der m. St. bei der Bundeswehr, 15 % aller Befragten hatten ein anderes Studium begonnen - auf der Seite der m. St. waren

dies 23 % gegenüber 10 % bei den w. St. - und 9 % der Befragten gingen einer beruflichen Tätigkeit nach. 9 % der Studienanfänger hatten mit dem Studium des Faches Musik bereits an einer anderen Hochschule begonnen. Etwa die Hälfte der Hochschulwechsler beantragte die Anerkennung ihres an einer anderen Hochschule belegten, meist einsemestrigen Studiums. Andere Fächer haben immerhin 16,5 % studiert; hier liegen die m. St. mit 32 % gegenüber den w. St. mit 6 % bei weitem in der Mehrzahl. 10 % gaben an, das Studium des bereits begonnenen Faches neben dem Musikstudium fortsetzen zu wollen.

Ergebnis:

M. St. treten ihr Studium sehr viel später als w. St. an, durchschnittlich ein- einhalb bis zwei Jahre nach dem Abitur. Dabei fällt die Bundeswehr lediglich zu 42 % ins Gewicht. Mehr m. St. haben vor dem Beginn des Musikstudiums bereits mit dem Studium eines anderen Faches begonnen und dies teilweise schon abgeschlossen.

1.2. Fragen zur musikalischen Vorbildung:

47 % der Studienanfänger hatten Unterricht an der Musikschule, davon 32 % der in. St. und 40 % der w. St., ebenfalls 47 % hatten in der gymnasialen Oberstufe Musik als Grundkurs gewählt - mit 48 % mehr w. St. als in. St. mit 45 %. Insgesamt hatten nur 11 % Musik als Leistungskurs - mit 15 % wesentlich mehr w. St. als in. St. mit 6,5 %.

Da an vielen Gymnasien keine Leistungskurse in Musik zustandekommen, wurde nach anderen Möglichkeiten zur musikalischen Vorbildung vor Studienbeginn gefragt. Diese Frage bejahten 38 % aller Studienanfänger; gegenüber 33 % der w. St. waren dies 15 % der m. St.

Auf die Frage nach der Mitgliedschaft in Chor, Orchester, Kammermusik und im Popmusik-Bereich wurde mit Abstand am häufigsten das Singen im Chor genannt. Abgesehen vom Popmusik-Sektor, der offenbar dem männlichen Geschlecht vorbehalten ist, haben sich in den anderen Bereichen mehr w. St. beteiligt.

Das stärkere Engagement der w. St. zeigt sich auch bei den Antworten auf die Fragen, ob bereits ein Musikexamen abgelegt worden sei und ob bereits Erfahrungen im Leiten von Chören vorliegen.

4 % der Befragten, mit 1 Ausnahme nur w. St., hatten bereits ein C-Examen oder eine Staatliche Musiklehrerprüfung; 1 w. St. war ,noch dabei'.

6 % hatten Kinder-, Kirchen- und Männerchöre geleitet, meist 1 Jahr lang. Auf die Frage, • ob bereits Instrumentalunterricht erteilt worden sei, antworteten 42 % positiv, mit. 48 % mehr w. St. als m. St. mit 32 %.

Ergebnis:

Aufgrund der vorliegenden Antworten scheinen die w. St. eine bessere und länger dauernde musikalische Vorbildung und ein größeres musikalisches Engagement mitzubringen.

1.3. Fragen zur bisherigen Instrumental- und Gesangs- Ausbildung:

Alle Studienanfänger geben an, ein Instrument zu spielen. Als für die Einteilung zum Instrumentalunterricht vorgesehenes Hauptinstrument wird mit 51 % am häufigsten das Klavier gewählt - mit 58 % wesentlich öfter von den w. St. als von den m. St. mit 39 %. An zweiter Stelle wird als Hauptinstrument die Gitarre genannt- fast ausschließlich von den m. St., 32 % der m. St. gegenüber nur 2 % der w. St. Insgesamt 9 % bevorzugen die Violine, davon 10 % m. St. gegenüber 8 % w. St. Die Flöte steht mit 8 % an vierter Stelle; sie ist bei 10 % der w. St. und nur einmal bei den m. St. vertreten. Die in früheren Semestern beliebte Orgel kommt als Hauptinstrument nicht vor. Andere Instrumente sind mit 19 % vertreten. Sie verteilen sich auf Gesang, Schlagzeug, Blechblasinstrumente und andere Streich- und Holzblasinstrumente.

Ein verhältnismäßig hoher Prozentsatz, nämlich 27 %, ist im Hauptinstrument Autodidakt. Mit 52 % liegen die in. St. gegenüber den w. St. mit 10 % weit- aus in der Mehrzahl. lediglich 49 7c• verneinten diese Frage, darunter 32 % der in. St. und 60 % der w. St. Auffallenderweise gaben 24 % keine Antwort.

Die Dauer des Unterrichts fiel sehr unterschiedlich aus. Sie reicht von wenigen Monaten bis zu zweiundzwanzig Jahren. Der Durchschnitt liegt bei sechs Jahren. Bei den m. St. liegt die letzte Unterrichtsstunde meist zwei Jahre vor Aufnahme des Musikstudiums zurück. Da die m. St. zu 74 % das Musikstudium nicht nach dem Abitur aufnehmen, sondern erst nach eineinhalb bis zwei Jahren damit beginnen, ist anzunehmen, daß in der Zwischenzeit keine Ausbildung am Instrument stattfand.

85,5 % gaben an, ein zweites Instrument zu spielen. Auf die in. St. entfielen 74 %, auf die w. St. 90 %. Auch als Zweitinstrument dominieren Klavier und Flöte. Bei den w. St. ist die Flöte nun mit 27 % noch öfters als das Klavier mit 25 % vertreten. Bei den in. St. erreicht das Klavier mit 16 % den

größten Anteil gegenüber 10 % an Flöte und Orgel. Als Zweitinstrument wird die Orgel von immerhin 11 % der Befragten gewählt.

Auf dein Zweitinstrument hatten 43 % Unterricht, 32 % der m. St. und 50 % der w. St. 28 % bezeichneten sich als Autodidakt, 30 % gaben keine Antwort. Meist dauerte der Unterricht drei Jahre.

Die Frage nach einem dritten Instrument bejahten 40,5 %. Fast ausschließlich, vor allem bei den w. St., werden Flöte und Gitarre genannt. 18 % gaben an, Unterricht erhalten zu haben, der zwischen ein und vier Jahren dauerte. Der Fragebogen enthält zum 1., 2. und 3. Instrument Rubriken, in denen eingetragen werden kann, welche Literatur zuletzt gespielt wurde und welche Werke zum Vorspiel im Rahmen der Vorstellung vorgesehen sind.

Ergebnis:

Die w. St. spielen mehr Instrumente und haben auf allen Instrumenten erheblich länger Unterricht erhalten. Als Hauptinstrument ist das Klavier bei den w. St., die Gitarre bei den in. St. am beliebtesten. Als Zweitinstrument wird am häufigsten Flöte, als drittes Instrument am meisten Gitarre genannt.

1.4. Fragen zum sozialen Bedingungsfeld

Die weiteren Fragen nach der Sozialisation und der möglicherweise darin bedingten Studienmotivation beziehen sich auf die Situation des Studienanfängers zuhause und in der Schule. Laut dieser Erhebung stammen 73 % aus Familien, in denen musiziert wird. Bei den w. St. liegt der Anteil mit 77 % höher als bei den in. St. mit 68 %. Dabei verteilt sich der Status der Eltern auf beide Geschlechter ziemlich gleichmäßig. Bei 33 % hat der Vater einen akademischen Beruf, bei 11 % auch die Mutter. Beide Gruppen stammen, gemessen am Bundesdurchschnitt, aus relativ kinderreichen Familien. Die Familien umfassen 3 bis 11 Personen, der Durchschnitt liegt sowohl bei in. wie bei w. St. bei 5 Personen. Die Familiengröße und die Anzahl der Personen, die ein Musikinstrument spielen, läßt darauf schließen, daß geräumige Wohnungen zur Verfügung stehen müssen. Durchschnittlich spielen 4 Personen pro Familie ein Instrument.

Die eingehende Frage nach den Übermöglichkeiten hatte den Zweck, die üblichen Fragen nach dem Einkommen der Eltern usw. weitgehend zu ersetzen. Die Verknüpfung der Antworten zu den Fragen nach Elternstatus, Musizierhäufigkeit in der Familie, Familiengröße und Übermöglichkeiten

dürfte ein exakteres oder zumindest ebenso genaues Bild von den sozialen Verhältnissen der Studienanfänger ergeben wie die direkten Fragen nach Einkommen und Größe des Heimatorts.

Fast durchweg bestand zuhause eine Übemöglichkeit. Zweidrittel der Befragten brauchte zwischen 13 und 15 Uhr, der allgemeinen Ruhezeit, keine Rücksicht zu nehmen. Das läßt darauf schließen, daß sie nicht in Mietwohnungen aufgewachsen sind. Angesichts der beachtlichen Familiengröße ist es erstaunlich, daß fast die Hälfte aller Befragten auch noch nach 22 Uhr musizieren konnten.

Der gehabte Musikunterricht an der Schule wird von bedeutend mehr w. St. (58 %) als gut eingestuft als von m. St. (29 %). Dies Ergebnis entspricht demjenigen der von Abel-Struth und Roske (1980) in Frankfurt am selben Tag durchgeführten Umfrage.

Der Anteil des Besitzes von Schallplatten, Tonbändern und Cassetten spiegelt die derzeitige Verbreitung dieser Tonträger allgemein und ihre geschlechtsspezifische Differenzierung wider. Weitaus am häufigsten sind in den Haushalten Schallplatten zu finden, gefolgt von Kassetten und in geringem Maß von Tonbändern. 60 % geben an, bis zu 50 Schallplatten zuhause zu haben, bei 33 % sind es mehr als 50 Schallplatten. 20 % besitzen außerdem bis zu 50 Tonbänder, davon mit 35,5 % vor allem die in. St. Unter den 44 70, die außerdem Cassetten zuhause haben, sind die w. St. mit 48 % gegenüber den in. St. mit 35,5 % deutlich in der Mehrzahl.

Auf die Frage, wo Musik am liebsten gehört wird, gaben 84 % den Konzertsaal an, mit 92 % jedoch mehr w. St. als m. St. mit 71 %. Obgleich nicht vorgesehen, kreuzten manche mehrere Antwortmöglichkeiten an. Daher rührt, daß 47 % den Rundfunk und 8 % die Diskothek nannten.

Auch zu der Alternativfrage, ob Musik am liebsten alleine oder mit anderen zusammen angehört werde, kreuzten 10 % beide Antwortmöglichkeiten an. Es geht jedoch klar hervor, daß die meisten, nämlich 60 %, lieber alleine Musik hören als mit andern zusammen (51 %). Auffallenderweise hören 71 % der w. St. Musik lieber alleine, während je 42 % der m. St. angaben, Musik alleine oder mit andern zusammen am liebsten anzuhören.

27 % der w. St. gegenüber 16 % der m. St. haben Musiklehrgänge besucht. Auf die Frage nach den gelesenen Musiker-Biographien nannten 35,5 % der in. St. einen und 16 % der in. St. zwei Titel, 48 % der in. St. aber keinen Titel. Von den w. St. haben 60 % eine Biographie, 21 % mehrere Biographien und 19 % keine Biographie gelesen. Dagegen beziehen 19 % der in. St. gegenüber 6 % der w. St. von insgesamt 11 % der Befragten eine Fachzeitschrift zur Musik oder Musikpädagogik.

Kommentar:

Der vergleichsweise geringere Grad an musikbezogener Vorbildung bei den m. St. erstaunt. Auch die höhere Quote an absolvierten Musiklehrgängen und gelesenen Musikbiographien bei den w. St. läßt auf ein größere Interesse und Engagement als bei den m. St. schließen.

Zwar konnte nicht jede Frage im Beratungsgespräch angeschnitten werden; doch ist es denkbar, daß schon aufgrund der Möglichkeit, daß auf die vor dem Beratungsgespräch abgegebenen Fragebögen im einzelnen eingegangen werden könnte, die Fragen durchaus ehrlich beantwortet worden sind. Jedenfalls besteht kein Hinweis zu der Annahme, daß sich die w. St. in ein besseres Licht gesetzt haben könnten.

1.5. Fragen zum Musikstudium:

Weitere Fragen beziehen sich auf den Beweggrund, das Fach Musik an einer wissenschaftlichen Hochschule zu studieren, auf die Erwartungen an dieses Studium und auf das angestrebte Berufsziel.

Als Beweggrund für die Wahl des Faches Musik als Unterrichtsfach an allgemeinbildenden Schulen wurde an erster Stelle das allgemeine Interesse an Musik angegeben, an 2. Stelle der gehabte Instrumental-Unterricht und an dritter Stelle der schulische Musikunterricht. 25 % der w. St. gegenüber 6,5 % der in. St. nannten ‚die günstigen Berufsaussichten des Faches‘ als Grund, 17 % der w. St. führten ihre Motivation auf ihre Eltern zurück.

Diese Ergebnisse spiegeln sich in den Erwartungen an das Studium wider. In der Prioritätensetzung gibt es zwischen den Geschlechtern jedoch bedeutende Unterschiede. Über 90 %, der m. St. legen größten Wert auf den Instrumentalunterricht. Hier soll offenbar nachgeholt werden, was vor Aufnahme des Musikstudiums zu kurz gekommen war. Die w. St. erwarten dagegen ‚hauptsächlich Anweisungen zur Praxis in der Schule‘ (75 %); den m. St. ist dies mit 58 % weniger wichtig. Der Instrumentalunterricht wird von den w. St. mit 65 %, gewichtet. Gleich starke Erwartungen bestehen bei ihnen an die ‚Unterweisung in musikgeschichtlichen Zusammenhängen‘, während dies nur 52 % der in. St. für wichtig halten. Ob hier der gehabte Musikunterricht seinen Einfluß ausübt, den die w. St. sehr positiv, die m. St. dagegen negativ in Erinnerung haben, könnte vermutet werden. 10 % der Studienanfänger ‚lassen einfach alles auf sich zukommen‘.

Als Berufsziel streben 63 % das Lehramt für Sekundarstufe I, 34 % für Primarstufe an; 3 % gaben keine Antwort. Sowohl in. St. (74 %) wie w. St.

(56 %) haben Sekundarstufe I gewählt, dagegen bevorzugen nur 19 % der m. St. gegenüber 44 % aller w. St. die Primarstufe.

Darüber hinaus erwägen jetzt schon 10 % der m. St. und 12,5 % der w. St. die spätere Tätigkeit als Lehrer an der Musikschule. Zum Diplompädagogikstudium, das ja gerne nach dem Examen noch angehängt wird, fühlt sich zum Zeitpunkt des Studienbeginns noch niemand hingezogen. Die Promotion aber wünschen sich bereits 4 % der w. St.

2. Überprüfung der bisherigen Ergebnisse:

2.1. Die Daten zur Sozialisation der Studienanfänger wurden pro Frage einem Chiquadratstest unterzogen. Demzufolge unterscheiden sich die beiden Gruppen der männl. und weibl. Studienanfänger hinsichtlich des Zeitpunkts des Studienbeginns, der Tätigkeit nach dem Abitur, dem Hochschulwechsel, dem Studium anderer Fächer, der Mitwirkung in Ensembles, dem Hauptinstrument, der Unterrichtsdauer im Hauptinstrument, der Einschätzung des Musikunterrichts, des Besitzes von Tonbändern, der Bevorzugung des Konzertsaal, der Bevorzugung des Musikhörens allein und mit andern und der Motivation zum Studium durch den Musik- und Instrumentalunterricht hochsignifikant ($p \leq 0.01$).

Signifikante Unterschiede bestehen zwischen den in. St. und w. St. in der Wahl der Studiengänge Primar- oder Sekundarstufe, bezüglich der Erwartung einer Instrumentalausbildung, in dem Aspekt der Berufsaussichten, im Umfang gelesener Biographien und im zusätzlichen Spiel eines 3. Instruments.

2.2. In einer Clusteranalyse der Austausch-Methode (Hill-Climbing-Method) mit Begrenzung auf 4 Cluster und mit Start der Clusteranalyse bei der Variablen Geschlecht wurden die m. St. und die w. St. jeweils in die Gruppen Sekundarstufe I und Primarstufe sondiert (Tab. 2).

Unter den in. St. im Bereich *Sekundarstufe I* finden sich am häufigsten diejenigen, die ein 2. und 3. Instrument spielen und darin Unterricht hatten. Sie beginnen mit dem Studium am spätesten. Viele von ihnen haben ein anderes Fach zu studieren begonnen und belegen Universität und PH gleichzeitig. Viele von ihnen haben Musikerbiographien gelesen, einige halten sich sogar eine Musikzeitschrift. Sie sind vor allem am Instrumentalunterricht interessiert.

Die männlichen Primarstufen-Studienanfänger ließen sich offenbar am wenig-

sten durch den schulischen Musikunterricht und durch den Instrumentalunterricht zum Musikstudium anregen; sie haben am wenigsten Musikerbiographien gelesen und keine Musiklehrgänge besucht. Den gegebenen Musikunterricht beurteilen sie als schlecht. Obgleich viele von ihnen keinen Instrumentalunterricht hatten und kaum einer von ihnen ein 2. Instrument spielt - ein 3. Instrument spielt überhaupt keiner -, waren die Musiziermöglichkeiten zuhause günstig.

Aufgrund dieser Clusteranalyse - aber auch aufgrund der zuvor schon gewonnenen Einsicht - können die *w. St.*, die den Studiengang Musik für die *Sekundarstufe 1* gewählt haben, als besonders fleißig, am besten vorgebildet und strebsam bezeichnet werden. Aus ihrer Gruppe haben die meisten auf der gymnasialen Oberstufe Grund- und Leistungskurs Musik belegt, waren in Chor und Orchester engagiert, hatten am längsten Unterricht im Hauptinstrument und offenbar den besten Musikunterricht. Sie haben am häufigsten Musiklehrgänge besucht und Musikerbiographien gelesen. Sie geben an, vom Musik- und Instrumentalunterricht zum Studium angeregt worden zu sein - manche führen ihren Entschluß auf ihre Eltern zurück -, hoffen aber auch auf die günstigen Berufsaussichten mit dem Studium dieses Faches. Sie interessieren sich vor allem für Musikgeschichte. Einige denken jetzt schon daran, später als Lehrer an Musikschulen tätig zu sein. Aus ihrer Gruppe stammen diejenigen, die auf die Promotion spekulieren.

Die *w. St.* der *Primarstufe* sind offensichtlich etwas weniger gut vorbereitet und auch nicht in diesem Maße motiviert - die wenigen, die in der Wahl des Musikstudiums eine Verlegenheitslösung sehen, gehören dieser Gruppe an. Viele von ihnen stammen aus kinderreichen Familien, in denen oft musiziert wird.

Tabelle 1

Variablen		Gesamt männl. weibl.			keine Antw.	Sign.
1.1.	V003 Antritt des Studiums	51.9	16.1	75.0	7.6	0.0
	V004 Tätigkeit nach dem Abitur:					
	Bundeswehr	16.5	41.9	0		
	Studium	15.2	22.6	10.4	59.5	0.0
	Beruf	8.9	9.7	8.3		
	V007 Hochschulwechsler in Musik	7.6	0	12.5	70.9	0.0
	V010 andere Fächer studiert	16.5	32.3	6.3	78.5	0.0
	V011 Uni und PH gleichzeitig	10.1	19.4	4.2	79.7	0.06
1.2.	V013 Grundkurs Musik	46.8	45.2	47.9		
	Leistungskurs Musik	11.4	6.5	14.6	41.8	
	V016 Mitwirkung in Ensembles:					
	Chor	59.5	38.7	72.9		
	Schulorchester	3.8	0	6.3		
	anderes Orchester	6.3	6.5	6.3	20.3	0.0
	Kammermusik	3.8	0	6.3		
	Jazz-Combo	3.8	9.7	0		
	Big Band	2.5	6.5	0		
	V018 bereits Musikexamen abgelegt	3.8	3.2	4.2	94.9	
	V019 bereits Chor geleitet:	5.1	6.4	4.2		
	Kinderchor	1.3	0	2.1		
	Kirchenchor	2.5	3.2	2.1	94.9	
	Männergesangsverein	1.3	3.2	0		
	V021 bereits Instrument unterrichtet	41.8	32.3	47.9	57.0	
1.3.	V022 Hauptinstrument:					
	Klavier	50.6	38.7	58.3		
	Violine	8.9	9.7	8.3		
	Flöte	7.6	3.2	10.4	0	0.0
	Gitarre	13.9	32.3	2.1		
	Orgel	0				
	Sonstige Instrumente	19.0	16.1	20.8		
	V023 Autodidakt im Hauptinstrument	26.6	51.6	10.4	24.1	0.0

Variablen		Gesamt männl. weibl. keine Antw. Sign.			
V026	2. Instrument	83.5	74.2	89.6	10.1
V027	Klavier	21.5	16.1	25.0	
	Violine	3.8	3.2	4.2	
	Flöte	20.3	9.7	27.1	16.5
	Gitarre	8.9	6.5	10.4	
	Orgel	11.4	9.7	12.5	
	Sonstige Instrumente	17.7	25.8	12.5	
V028	Autodidakt im 2. Instrument	27.8	35.5	42.9	27.8
V030	3. Instrument	40.5	32.3	45.8	44.3 0.03
V031	Klavier	5.1	6.5	4.2	
	Violine	1.3	0	2.1	
	Flöte	10.1	6.5	14.6	59.5
	Gitarre	13.2	6.5	18.8	
	Orgel	2.5	3.2	2.1	
	Sonstige Instrumente	7.6	12.9	4.2	
V032	Autodidakt im 3. Instrument	17.7	19.4	16.7	65.8
114. V040	Musizieren in der Familie	73.4	67.7	77.1	6.3
V041	Vater ist Akademiker	32.9	35.5	31.3	5.1
V042	Mutter ist Akademiker	11.4	9.7	12.5	8.9
V043	Anzahl der Geschwister:				
	1	25.3	22.6	27.1	
	2	20.3	19.4	20.8	
	3	25.3	32.3	20.8	0
	4 bis 9	14.0	9.7	16.8	
	0	15.2	16.1	14.6	
V044	Instrumentalisten in der Familie:				
	1	16.5	22.6	12.5	
	2	34.2	25.8	39.6	
	3	13.9	9.7	16.7	6.3
	4	17.7	19.4	16.7	
	5 bis 9	11.4	6.5	14.7	
V045	Musiziermöglichkeit zuhause	92.4	90.3	93.8	6.3
V046	auch zwischen 13 und 15 Uhr	68.4	74.2	64.6	8.9
V047	auch nach 22 Uhr	44.3	41.9	45.8	11.4

Variablen	Gesamt	männl.	weibl.	keine Ant.	Sign.
V048 Schulmusikunterricht = gut	46.8	29.0	58.3	24.1	0.0
V049 Schallplatten zuhause:					
bis 50	59.5	54.8	62.5	7.6	
über 50	32.9	32.3	33.3		
V050 Tonbänder zuhause					
bis 50	20.3	35.5	10.4		
über 50	1.3	3.2	0	78.5	0.0
V051 Cassetten zuhause					
bis 50	43.8	35.5	47.9		
über 50	1.3	0	2.1	55.7	
V052 Hörpräferenz: Rundfunk	46.8	45.2	47.9	53.2	
V053 Hörpräferenz: Konzertsaal	83.5	71.0	91.7	16.5	0.0
V054 Hörpräferenz: Discothek	7.6	6.5	8.3	89.9	
V055 Hörpräferenz: alleine	59.5	41.9	70.8	40.5	0.0
V056 Hörpräferenz: mit andern zusammen	50.6	41.9	56.3	49.4	0.0
V057 Musiklehrgänge besucht	22.8	16.1	27.1	31.6	
V058 gelesene Musikerbiographien:					
1	50.6	35.5	60.4		
2	17.7	16.1	28.8	30.4	0.03
3 bis 4	1.3	0	2.1		
V059 Bezug einer Musikzeitschrift	11.4	19.4	6.3	38.0	0.06
1.5. Fragen zur Motivation Musik zu studieren					
V060 Musikunterricht der Schule	34.2	16.1	45.8	63.3	0.0
V061 Instrumentalunterricht	55.7	32.3	70.8	43.0	0.0
V062 Eltern	11.4	3.2	16.7	84.8	0.05
V063 günstige Berufsaussichten	17.7	6.5	25.0	82.3	0.03
V064 Interesse an Musik	93.7	90.3	95.8	6.3	
V065 Verlegenheitslösung	3.8	3.2	4.2	92.4	

Variablen	Gesamt	männl.	weibl.	keine Ant.	Sig.
Fragen zur Erwartung:					
V066 Ausbildung im Instrument	74.7	90.3	64.6	22.8	0.03
V067 Musikgeschichtl. Kenntniserwerb	59.5	51.6	64.6	39.2	
V068 Anweisungen zur Schulpraxis	68.4	58.1	75.0	31.6	
V069 Sprungbrett zu anderm Beruf	6.3	6.5	6.3	92.4	
V070 ohne Erwartung	10.1	9.7	10.4	88.6	
Angestrebtes Berufsziel:					
V072 Lehrer für Primarstufe	34.2	19.4	43.8	65.8	0.02
V073 Lehrer für Sekundarstufe I	63.3	74.2	56.3	35.4	
V074 Lehrer an Musikschulen	11.4	9.7	12.5	88.6	
V075 Diplompädagoge	0				
V076 Promotion	2.5	0	4.2	96.2	

Ergebnisse der Befragung von 79 (31 männl. und 48 weibl.) Studienanfänger des Faches Musik zu Beginn des WS 1979/80 an der Pädagogischen Hochschule Münster, dargestellt im prozentualen Verhältnis

1. zur Gesamtheit der Befragten
2. zur männlichen Gruppe
3. zur weiblichen Gruppe
4. zur Häufigkeit nicht gegebener Antworten

Die Signifikanzwerte wurden mit Chiquadratttests pro Item ermittelt.

Tabelle 2

Variablen	Gesamt	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3		Cluster 4	
		weibl. Stud.		männl. Stud.					
		Sek. I	Primar.	Sek. I	Primar.	Sek. I	Primar.	Sek. I	Primar.
V003 Antritt des Studiums	0.52	0.85	0.75	0.14	0.23				
V007 Hochschulwechsler in Musik	0.08	0.10	0.08	0.09	0.00				
V010 andere Fächer studiert	0.15	0.05	0.00	0.36	0.31				
V011 Uni und PH gleichzeitig	0.10	0.00	0.00	0.36	0.00				
V013 Grundkurs Musik	0.47	0.55	0.46	0.50	0.31				
Leistungskurs Musik	0.11	0.23	0.10	0.13	0.00				
V016 Mitwirkung in Ensembles	0.80	1.00	0.87	0.86	.23				
V018 Musikexamen abgelegt	0.04	0.00	0.04	0.23	0.00				
V019 bereits Chor geleitet	0.06	0.05	0.00	0.14	0.00				
V021 Bereits Instrument unterrichtet	0.42	0.55	0.42	0.45	0.15				
V023 Autodidakt im Hauptinstrument	0.27	0.10	0.08	0.41	0.62				
V024 Unterrichtsdauer im H.-Instr.	0.72	1.00	0.79	0.41	0.69				
V026 2. Instrument	0.84	0.90	0.87	1.00	0.38				
V028 Autodidakt im 2. Instrument	0.28	0.25	0.17	0.50	0.15				
V029 Unterrichtsdauer im 2. Instr.	0.44	0.50	0.58	0.50	0.00				
V030 3. Instrument	0.41	0.40	0.46	0.59	0.00				
V032 Autodidakt im 3. Instrument	0.18	0.20	0.17	0.27	0.00				
V033 Unterrichtsdauer im 3. Instr.	0.09	0.10	0.08	0.14	0.00				
Fragen zur Sozialisation									
V040 Musizieren in der Familie	0.73	0.80	0.83	0.68	0.54				
V041 Vater ist Akademiker	0.33	0.30	0.37	0.32	0.31				
V042 Mutter ist Akademiker	0.11	0.05	0.12	0.14	0.15				
V043 Anzahl der Geschwister	0.39	0.15	0.62	0.41	0.31				
V045 Musiziermöglichkeit zuhause	0.93	1.00	1.00	0.95	0.77				

Variablen	Gesamt	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3		Cluster 4	
		weibl. Stud.		männl. Stud.					
		Sek. I	Primar.	Sek. I	Primar.	Sek. I	Primar.	Sek. I	Primar.
V046 auch zwischen 13 und 15 Uhr	0.68	0.55	0.67	0.86	0.62				
V047 auch nach 22 Uhr	0.44	0.45	0.50	0.27	0.62				
V048 Schulmusikunterricht = gut	0.47	0.80	0.58	0.23	0.15				
V057 Musiklehrgänge besucht	0.23	0.55	0.12	0.14	0.08				
V058 gelesene Musikerbiographien	0.70	0.95	0.58	0.82	0.31				
V059 Bezug einer Musikzeitschrift	0.11	0.05	0.08	0.18	0.15				
Fragen zur Motivation									
V060 Musikunterricht der Schule	0.34	0.65	0.42	0.14	0.08				
V061 Instrumentalunterricht	0.56	0.95	0.54	0.41	0.23				
V062 Elternwunsch	0.11	0.25	0.12	0.05	0.00				
V063 günstige Berufsaussichten	0.18	0.40	0.25	0.00	0.00				
V064 Interesse an Musik	0.94	1.00	0.87	1.00	0.85				
V065 Verlegenheitslösung	0.04	0.00	0.12	0.00	0.00				
Fragen zur Erwartung									
V066 Ausbildung im Instrument	0.75	0.70	0.67	0.86	0.77				
V067 musikgeschichtl. Kenntniserwerb	0.59	0.90	0.46	0.64	0.31				
V068 Anweisungen zur Schulpraxis	0.68	0.75	0.75	0.64	0.54				
V069 Sprungbrett zu anderm Beruf	0.06	0.10	0.04	0.05	0.08				
V070 ohne Erwartung	0.10	0.00	0.08	0.23	0.08				
V074 Lehrer an Musikschulen	0.11	0.25	0.04	0.14	0.00				
V076 Promotionswunsch	0.03	0.10	0.00	0.00	0.00				

Clustering der weibl. und männl. Studienanfänger nach ihrer Zugehörigkeit zur Sekundarstufe I und zur Primarstufe mit den Mittelwerten zwischen 1=ja und 2=nein.

3. Fortsetzung der Untersuchung zu Beginn des WS 1980/81

Zum WS 1980/81 wurde der ein Jahr zuvor erstmals eingesetzte Fragebogen im Rahmen der Studienberatung erneut verwendet. Die Antworten der 23 St. und 45 w. St. ergaben kaum Verschiebungen nach der Auswertung der Antworten aller 147 Studienanfänger des WS 1979/80 und 1980/81.

Einige Fragen wurden präziser gefaßt. Auf diese Weise zeigte sich, daß der Anteil der m. St., die Ersatzdienst leisteten, sehr gering ist. Es muß also davon ausgegangen werden, daß zwei Drittel der m. St. nicht bei der Bundeswehr waren, ein Drittel vor Beginn des Musikstudiums ein anderes Fach zu studieren begonnen hatten. Lediglich 16 (7(der m. St. haben das Musikstudium im Anschluß an das Abitur aufgenommen.

Bei der Aufschlüsselung der unter „Sonstige Instrumente“ zusammengefaßten Instrumente fällt der hohe Anteil an Schlagzeug auf. Welche Art von Schlagzeug sich hinter den Antworten verbirgt, war nicht gefragt worden.

Als weiteres Merkmal kann erwähnt werden, daß sich der Anteil an Akademikertöchtern im WS 80/81 erhöht hat (Ob dies mit der Integration der PH in die Universität etwas zu tun hat, kann nicht festgestellt werden).

Auch der Besitz an Cassetten hat sich zwischen den Geschlechtern geändert. Der Unterschied war allerdings auch im WS 79/80 nicht signifikant.

Erheblich weiter verschoben hat sich der Trend im Interesse für Primarstufe und Sekundarstufe I. Für den Studiengang Primarstufe hat sich im WS 80/81 nur noch ein einziger m. St. gemeldet.

Die folgende Tabelle (Tab. 3) gibt die prozentualen Anteile an zustimmenden Antworten von 49 m. St. und 98 w. St. der beiden Studienjahre wieder. In der letzten Rubrik ist der Grad an geschlechtsspezifischer Unterschiedlichkeit angeführt.

Geschlechtsspezifische Unterschiede bestehen demnach für den Antritt des Studiums, die Tätigkeit nach dem Abitur, die Dauer der Tätigkeit, das vorausgegangene Studium eines anderen Faches, die Belegung von Grund- und Leistungskursen Musik auf der gymnasialen Oberstufe, für die Mitwirkung in Vokal- und Instrumentalensembles, in der Wahl des Haupt- und Nebeninstruments, bezüglich des Unterrichts bzw. des Sich-Selbst-Beibringens des Hauptinstruments, des Spiels eines 3. Instruments und der Unterrichtsdauer im 2. und 3. Instrument.

Was das soziale Bedingungsfeld betrifft, konnte festgestellt werden, daß in Haushalten der w. St. mehr musiziert wird.

Sowohl im WS 79/80 wie auch im WS 80/81, wo anstelle der alternativen Wertung nach der Beurteilung des gegebenen Musikunterrichts mit Hilfe einer

Sechsserskala gefragt wurde, zeigten sich signifikante Unterschiede im Urteil der Geschlechter.

Ebenfalls signifikant unterscheiden sie sich im Besitz von Tonbändern.

Auf die Frage nach der Motivation zum Musikstudium, nach der Erwartung und nach dem Berufsziel ergaben sich Unterschiede zwischen in. St. und w. St. hinsichtlich der Anregung zum Musikstudium durch den schulischen Musikunterricht und geübten Instrumentalunterricht. Demzufolge sind w. St. höher motiviert als m. St.

Das Interesse am Instrumentalunterricht der Hochschule ist bei den m. St. dagegen sehr viel stärker ausgeprägt, während w. St. signifikant eher Anweisungen zur Schulpraxis erwarten.

Tabelle 3

Variablen	Prozentualer Anteil an zustimmenden Antworten							Wahrscheinlichkeit
	insgesamt		von männl. Stud. bezogen auf die m. alle Antw. Jastimmen population		von weibl. Stud. bezogen auf die w. alle Antw. Jastimmen population			
	54.4	16.3	10.0	5.4	73.5	90.0	49.0	
<u>Fragen zum Studienbeginn</u>								
Fr 3 Eintritt des Studiums								0.0000
	10.9	32.7	100	10.9				
- Bundeswehr	0.7	2.0	100	0.7				
- Ersatzdienst	20.4	32.7	53.5	10.9	14.3	46.7	9.5	
- Studium								
- Beruf	10.2	8.2	26.7	2.7	11.2	73.3	7.5	
<u>Fr 5 Dauer der Tätigkeit:</u>								
	5.4	4.1	25.0	1.4	6.1	75.0	4.1	
1 Semester	9.5	16.3	57.1	5.4	6.1	42.9	4.1	
2 Semester	6.1	18.4	100	6.1	0	0	0	
3 Semester	8.8	16.3	61.5	5.4	5.1	38.5	3.4	
4 Semester	4.1	4.1	33.3	1.4	4.1	66.7	2.7	
6 Semester	1.4	0	0	0	2.0	100	1.4	
7 Semester	2.0	2.0	33.3	0.7	2.0	66.7	1.4	
8 Semester	3.4	10.2	100	3.4	0	0	0	
9 Semester								
Fr 7 Hochschulschwehler in Musik	6.8	8.2	40.0	2.7	6.1	60.0	4.1	

Variablen	Prozentualer Anteil an zustimmenden Antworten					Wahrscheinlichkeit
	Insgesamt	von männl. Stud.	bezogen auf die m. alle Antw.	von weibl. Stud.	bezogen auf die w. alle Antw.	
Fr 10 anderes Fach studiert	19.7	30.6	51.7	10.2	14.3	0.0356
<u>Fragen zur musikalischen Vorbildung</u>						
<u>Fr 12 Musikschul-Unterricht:</u>						
1 Jahr	6.1	10.2	55.6	3.4	4.1	2.7
2 Jahre	4.8	4.1	28.6	1.4	5.1	3.4
3 Jahre	8.2	8.2	33.3	2.7	8.2	5.4
4 Jahre	6.1	6.1	33.3	2.0	6.1	4.1
5 Jahre	4.1	2.0	16.7	0.7	5.1	3.4
6 Jahre	2.7	2.0	25.0	0.7	3.1	2.0
7 Jahre	4.1	0	0	0	6.1	4.1
8 Jahre	4.8	2.0	14.3	0.7	6.1	4.1
9 und mehr Jahre	6.1	2.0	11.1	0.7	8.2	5.4
<u>Fr 13 Grund- und Leistungskurs:</u>						
Grundkurs	53.7	42.9	26.6	14.3	59.2	0.0783
Leistungskurs	13.6	12.2	30.0	4.1	14.3	39.5
<u>Fr 16 Mitwirkung in Ensembles:</u>						
Chor	56.5	32.7	19.3	7.9	68.4	0.0000
Schulorchester	8.2	4.1	16.7	1.4	10.2	45.6
anderes Orchester	4.8	6.1	42.9	2.0	4.1	6.8
Kammermusik	2.0	0	0	0	3.1	2.7
Jazz-Combo	5.4	16.3	100	5.4	0	2.0
Big Band	1.4	4.1	100	1.4	0	0

Variablen	Prozentualer Anteil an zustimmenden Antworten					Wahrscheinlichkeit
	insgesamt	von männl. Stud.	bezogen auf die m. alle Antw.	die Gesamt-Jastimmen population	von weibl. Stud. bezogen auf die w. alle Antw. Jastimmen population	
Fr 17 weiteres Ensemble:						0.0001
Chor	0.7	2.0	100	0.7	0	0
Schulorchester	12.2	4.1	11.1	1.4	16.3	88.9
anderes Orchester	10.9	2.0	6.3	0.7	15.3	93.8
Kammermusik	8.2	2.0	8.3	0.7	11.2	91.7
Jazz-Combo	4.1	10.2	83.3	3.4	1.0	16.7
Big-Band	3.4	8.2	80.0	2.7	1.0	20.0
Tanzmusik	2.7	6.1	75.0	2.0	1.0	25.0
Fr 18 abgelegtes Musikexamen	2.7	2.0	25.0	0.7	3.1	75.0
Fr 19 Chor geleitet:						
Kinderchor	2.0	0	0	0	3.1	100
Kirchenchor	2.0	2.0	33.3	0.7	2.0	66.7
Gesangsverein	0.7	2.0	100	0.7	0	0
Fr 21 Instrument unterrichtet	38.1	36.7	32.1	12.2	38.8	67.9
Fr 22 Hauptinstrument:						0.0016
Klavier	41.5	30.6	24.6	10.2	46.9	75.4
Streichinstrument	9.5	6.1	21.4	2.0	11.2	78.6
Flöte	10.2	8.2	26.7	2.7	11.2	73.3

Fragen zur bisherigen Instrumentalausbildung

Variablen	Prozentualer Anteil an zustimmenden Antworten insgesamt				von weibl. Stud. bezogen auf die w. alle Antw. Jastimmen population				Wahrscheinlichkeit
	insgesamt	von männl. Stud.	bezogen auf die m. alle Antw. Jastimmen population	die w. alle Antw. Jastimmen population	von weibl. Stud.	bezogen auf die w. alle Antw. Jastimmen population	die w. alle Antw. Jastimmen population		
Gitarre	15.0	32.7	72.7	10.9	6.1	27.3	4.1		
Orgel	4.1	2.0	16.7	0.7	5.1	83.3	3.4		
Schlagzeug	14.3	14.3	33.3	4.8	14.3	66.7	9.5		
Blechblasinstrument	1.4	4.1	100	1.4	0	0	0		
anderes Holzblasinstr.	2.0	2.0	33.3	0.7	2.0	66.7	1.4		
Gesang	2.0	0	0	0	3.1	100	2.0		
Fr 23 Autodidakt im Hauptinstrument	22.4	44.9	66.7	15.0	11.2	33.3	7.5	0.0000	
Fr 24 Unterrichtsdauer:									
0 Semester	10.9	22.4	68.8	7.5	5.1	31.3	3.4		
1 Semester	3.4	2.0	20.0	0.7	4.1	80.0	2.7		
2 Semester	4.8	10.2	71.4	3.4	2.0	28.6	1.4		
3 Semester	2.7	4.1	50.0	1.4	2.0	50.0	1.4		
4 Semester	8.2	10.2	41.7	3.4	7.1	58.3	4.8		
5 Semester	3.4	4.1	40.0	1.4	3.1	60.0	2.0		
6 Semester	6.1	4.1	22.2	1.4	7.1	77.8	4.8		
7 Semester	1.4	0	0	0	2.0	100	1.4		
8 Semester	7.5	2.0	9.1	0.7	10.2	90.9	6.8		
9 Semester	1.4	2.0	50.0	0.7	1.0	50.0	0.7		
10 Semester	8.8	4.1	15.4	1.4	11.2	84.6	7.5		
11 Semester	2.0	2.0	33.3	0.7	2.0	66.7	1.4		
12 Semester	10.9	8.2	25.0	2.7	12.2	75.0	8.2		

Variablen

	Prozentualer Anteil an zustimmenden Antworten				Wahrscheinlichkeit	
	insgesamt	von männl. Stud.	bezogen auf die m. alle Antw.	von weibl. Stud. bezogen auf die w. alle Antw.		
7.5	6.1	27.3	2.0	8.2	72.7	5.4
6.1	4.1	22.2	1.4	7.1	77.8	4.8
3.4	4.1	40.0	1.4	3.1	60.0	2.0
3.4	2.0	20.0	0.7	4.1	80.0	2.7
1.4	0	0	0	2.0	100	1.4
2.0	2.0	33.3	0.7	2.0	66.7	1.4
0.7	0	0	0	1.0	100	0.7
0.7	2.0	100	0.7	0	0	0

Fr 25 letzter Unterrichts vor:

1 Semester	14.3	10.2	23.8	3.4	16.3	76.2	10.9
2 Semester	9.5	10.2	35.7	3.4	9.2	64.3	6.1
4 Semester	10.9	20.4	62.5	6.8	6.1	37.5	4.1
9 und mehr Semester	8.2	8.2	33.3	2.7	8.2	66.7	5.4

Fr 26 Ein 2.-Instrument spielen

	81.0	75.5	31.1	25.2	83.7	68.9	55.8
--	------	------	------	------	------	------	------

Fr 27 Art des 2.-Instruments:

Klavier	23.1	20.4	29.4	6.8	24.5	70.6	16.3
Streichinstrument	6.1	4.1	22.2	1.4	7.1	77.8	4.8
Flöte	17.7	6.1	11.5	2.0	23.5	88.5	15.6
Gitarre	10.9	10.2	31.3	3.4	11.2	68.8	7.5
Orgel	6.1	6.1	33.3	2.0	6.1	66.7	4.1

0.0680

Variablen	Prozentualer Anteil an zustimmenden Antworten					Wahrscheinlichkeit
	insgesamt	von männl. Stud.	bezogen auf die m. alle Antw.	die Gesamt-population	von weibl. Stud. bezogen auf die w. alle Antw.	
Schlagzeug	11.6	20.4	58.8	6.8	7.1	4.8
Blechblasinstrument	1.4	2.0	50.0	0.7	1.0	0.7
anderes Holzblasinstr.	3.4	2.0	20.0	0.7	4.1	2.7
Gesang	0.7	0	0	0	1.0	0.7
Fr 28 Autodidakt im 2.-Instrument	30.6	36.7	40.0	12.2	27.6	18.4
Fr 29 Unterrichtsdauer im 2.-Instr.:						0.0768
bis 1 Jahr	14.2	16.3	38.1	5.5	13.2	8.9
bis 2 Jahre	12.9	12.2	31.6	4.1	13.3	8.8
3 Jahre	10.9	10.2	31.5	3.5	11.2	7.5
4 Jahre	4.1	2.0	16.7	0.7	5.1	3.5
über 4 Jahre	11.6	2.0	5.9	0.7	16.3	10.9
Fr 30 ein 3.-Instrument spielen	44.2	32.7	24.6	10.9	50.0	33.3
Fr 31 Art des 3.-Instruments:						0.0687
Klavier	6.8	6.1	30.0	2.0	7.1	4.8
Streichinstrument	1.4	0	0	0	2.0	1.4
Flöte	6.1	2.0	11.1	0.7	8.2	5.4
Gitarre	12.2	8.2	22.2	2.7	14.3	9.5
Orgel	1.4	2.0	50.0	0.7	1.0	0.7
Schlagzeug	4.1	8.2	66.7	2.7	2.0	1.4
Blöchblasinstrument	0.7	2.0	100	0.7	0	0

Variablen	Prozentualer Anteil an zustimmenden Antworten				Wahrscheinlichkeit
	insgesamt	von männl. Stud. bezogen auf die m. alle Antw.	Stud. bezogen auf die Gesamt-Jastimmen population	von weibl. Stud. bezogen auf die w. alle Antw. Jastimmen population	
anderes Holzblasinstr.	4.1	2.0	16.7	0.7	5.1 85.5 5.4
Fr 32 Autodidakt im 3.-Instrument	21.1	22.4	35.5	7.5	20.4 64.5 13.6
Fr 33 Unterrichts-dauer im 3.-Instr.:					0.0482
bis 1 Jahr	9.5	10.2	35.7	3.4	9.1 64.3 6.2
bis 2 Jahre	4.8	0	0	0	7.1 100 4.8
über 2 Jahre	8.1	2.0	8.3	0.7	11.2 91.7 7.5
<u>Fragen zum sozialen Bedingungsfeld</u>					
Fr 40 Musik in der Familie	77.6	69.4	29.8	23.1	81.6 70.2 54.4
Fr 41 Vater ist Akademiker	37.4	36.7	32.7	12.2	37.8 67.3 25.2
Fr 42 Mutter ist Akademiker	14.3	8.2	19.0	2.7	17.3 81.0 11.6
Fr 43 Geschwisterzahl:					
0 Geschwister	10.9	14.3	43.8	4.8	9.2 56.3 6.1
1 Geschwister	25.2	24.5	32.4	8.2	25.5 67.6 17.0
2 Geschwister	23.8	22.4	31.4	7.5	24.5 68.6 16.3
3 Geschwister	25.2	30.6	40.5	10.2	22.4 59.5 15.0
4 Geschwister	8.2	6.1	25.0	2.0	9.2 75.0 6.1
5 Geschwister	4.8	2.0	14.3	0.7	6.1 85.7 4.1
8 Geschwister	0.7	0	0	0	1.0 100 0.7
9 Geschwister	1.4	0	0	0	2.0 100 1.4

Variablen		Prozentualer Anteil an zustimmenden Antworten					Wahrscheinlichkeit	
		insgesamt	von männl. Stud.	die m. alle Antw.	die Gesamt-Jastimmen population	von weibl. Stud. bezogen auf die w. alle Antw. Jastimmen population		
Fr 44 Anzahl der musizierenden Personen								
	0 Personen	6.1	16.3	88.9	5.4	1.0	11.1	0.0396
	1 Personen	20.4	20.4	33.3	6.8	20.4	66.7	
	2 Personen	27.2	26.5	32.5	8.8	27.6	67.5	
	3 Personen	18.4	14.3	25.9	4.8	20.4	74.1	
	4 Personen	15.6	16.3	34.8	5.4	15.3	65.2	
	5 Personen	5.4	4.1	25.0	1.4	6.1	75.0	
	6 Personen	4.1	2.0	16.7	0.7	5.1	83.3	
	8 Personen	2.0	0	0	0	3.1	100	
	9 Personen	0.7	0	0	0	1.0	100	
Fr 45 Musiziermöglichkeit zuhause		94.6	91.8	32.4	30.6	95.9	67.6	63.9
Fr 46	zw. 13-15 Uhr	67.3	71.4	35.4	23.8	65.3	64.6	43.5
Fr 47	nach 22 Uhr	40.8	42.9	35.0	14.3	39.8	65.0	26.5
Fr 48 Beurteilung des Musikunterrichts zu Beginn des WS 1979/80:								0.0389
	"gut"	46.8	29.0	24.3	11.4	58.3	75.7	
	"schlecht"	29.1	38.7	52.2	15.2	22.9	47.8	
								35.4
								13.9

Variablen	Prozentualer Anteil an zustimmenden Antworten					Wahrscheinlichkeit
	insgesamt	von männl. Stud.	bezogen auf die m. alle Antw.	die Gesamt-jastimmen population	von weibl. Stud. bezogen auf die w. alle Antw. Jastimmen population	
Fr 48 Beurteilung des Musikunterrichts zu Beginn des WS 1980/81						
"sehr gut"	2.9	11.1	100	2.9	0	0
"gut"	20.6	0	0	0	28.0	100
"befriedigend"	27.9	27.8	26.3	7.4	28.0	73.7
"ausreichend"	20.6	16.7	21.4	4.4	22.0	78.6
"mangelhaft"	20.6	27.8	35.7	7.4	18.0	64.3
"ungenügend"	1.5	5.6	100	1.5	0	0
Fr 49 Schallplattenbesitz:						
bis 50	59.2	49.0	27.6	16.3	64.3	72.4
über 50	35.4	42.9	40.4	14.3	31.6	59.6
Fr 50 Besitz an Tonbändern:						
bis 50	19.7	36.7	62.1	12.2	11.2	37.9
über 50	2.0	6.1	100	2.0	0	0
Fr 51 Besitz an Cassetten:						
bis 50	52.4	51.0	32.5	17.0	53.1	67.5
über 50	5.4	4.1	25.0	1.4	6.1	75.0

0.0180

0.0000

7.5

0

35.4

4.1

Variablen	Prozentualer Anteil an zustimmenden Antworten				Wahrscheinlichkeit
	insgesamt	von männl. Stud.	bezogen auf die m. alle Antw. Jastimmen population	von weibl. Stud. bezogen auf die w. alle Antw. Jastimmen population	
Fr 52 Vorliebe für Rundfunk	46.3	51.0	36.8	17.0	43.9 63.2 29.3
Fr 53 Vorliebe für Konzertsaal	83.0	75.5	30.3	25.2	86.7 69.7 57.8
Fr 54 Vorliebe für Diskotheken	8.8	10.2	38.5	3.4	8.2 61.5 5.4
Fr 55 Lieber alleine Musikhören	66.0	57.1	28.9	19.0	70.4 71.1 46.9
Fr 56 Lieber mit andern zusammen	51.0	46.9	30.7	15.6	53.1 69.3 35.4
Fr 57 Musiklehrgänge besucht	23.1	20.4	29.4	6.8	24.5 70.6 16.3
Fr 58 Musikerbiographien gelesen:					
1 Biographie	36.1	30.6	28.3	10.2	38.3 71.7 25.9
2 Biographien	15.6	12.2	26.1	4.1	17.3 73.9 11.6
3-4 Biographien	6.1	4.1		1.4	7.2 4.7
über 4 Biographien	2.8	0	0	0	4.0 100 2.8
Fr 59 Bezug einer Musikzeitschrift	8.8	16.3	61.5	5.4	5.1 38.5 3.4
					0.0586

Variablen	Prozentualer Anteil an zustimmenden Antworten				Wahrscheinlichkeit			
	insgesamt	von männl. Stud.	bezogen auf die m. alle Antw. Jastimmen population	von weibl. Stud. bezogen auf die w. alle Antw. Jastimmen population				
<u>Fragen zur Motivation Musik zu studieren</u>								
Fr 60 Anregung durch Musikunterricht	28.6	18.4	21.4	6.1	33.7	78.6	22.4	0.0814
Fr 61 Anr. durch Instrumentalunt.	53.7	40.8	25.3	13.6	60.2	74.7	40.1	0.0407
Fr 62 Anr. durch die Eltern	11.6	6.1	17.6	2.0	14.3	82.4	9.5	
Fr 63 Anr. durch Berufsaussichten	21.1	14.3	22.6	4.8	24.5	77.4	16.3	
Fr 64 Interesse an Musik	95.9	93.9	32.6	31.3	96.9	67.4	64.6	
Fr 65 Verlegenheitslösung	3.4	4.1	40.0	1.4	3.1	60.0	2.0	
<u>Fragen zur Erwartung</u>								
Fr 66 Ausbildung im Instrument	72.8	89.8	41.1	29.9	64.3	58.9	42.9	0.0021
Fr 67 Musikgeschichtl. Kenntnisse	57.1	46.9	27.4	15.6	62.2	72.6	41.5	
Fr 68 Anweisungen zur Schulpraxis	74.1	59.2	26.6	19.7	81.6	73.4	54.4	0.0063
Fr 69 Sprungbrett zu andern Beruf	8.2	8.2	33.3	2.7	8.2	66.7	5.4	

Variablen	Prozentualer Anteil an zustimmenden Antworten				Wahrscheinlichkeit		
	insgesamt	von männl. Stud.	bezogen auf die m. alle Antw. Jastimmen population	von weibl. Stud. bezogen auf die w. alle Antw. Jastimmen population			
Fr 70 ohne Erwartung	12.2	12.2	33.3	4.1	12.2	66.7	8.2

Angestrebtes Berufsziel:

Fr 72 Lehrer für Primarstufe	34.0	16.3	16.0	5.4	42.9	84.0	28.6	0.0026
Fr 73 Lehrer für Sekundarstufe I	64.6	79.6	41.1	26.5	57.1	58.9	38.1	0.0124
Fr 74 Lehrer an Musikschulen	15.6	18.4	39.1	6.1	14.3	60.9	9.5	
Fr 75 Diplompädagoge	0.7	0	0	0	1.0	100	0.7	
Fr 76 Promotion	2.7	2.0	25.0	0.7	3.1	75.0	2.0	

Auszählung der Antworten von 147 Studienanfängern des WS79/80 und WS80/81 im Lehrgebiet Musik der Universität Münster sowie Überprüfung der geschlechtsspezifischen Unterschiede

SUMMARY

A questionnaire administered at the University of Münster to student advisers, involving age, previous majors, if any, regional origins, musical background, previous instrumental instructions, social context as well as motivation and expectations for studying music, showed significant contrasts between male and female beginning students and also between those preparing for primary as opposed to secondary teaching.

LITERATURVERZEICHNIS

Sigrid Abel-Struth/Michael Roske: Schulmusik als berufliche Vorbildung. Musikalische Eingangsvoraussetzungen künftiger Lehrer mit Fach Musik bei Studienbeginn. In: Musik und Bildung 4/1980, 234-274

Dr. Karl Hörmann
Sperlichstr. 66
4400 Münster

Musikmedien zwischen offenem Angebot und musikerzieherischem System

GÜNTER KLEINEN

*Klaus-E. Behne (Hg.): Musikalische Sozialisation. - Laaber: Laaber 1981.
(Musikpädagogische Forschung. Band 2)*

1. Ausgangsthesen

Die Musikmedien Schallplatte, Hörfunk und Fernsehen besorgen eine weitaus wirkungsvollere Musikerziehung, als der Musikunterricht an öffentlichen Schulen jemals leisten kann. Anders als bei der *intentionalen* Musikerziehung der Schulen gibt es im Fall der Medien keine explizit formulierten Lehr- und Lernziele. De facto aber sind die Musikmedien Tendenzmedien: Sie steuern hin auf die Vermittlung ganz bestimmter Musikarten und legen zugleich den Rezipienten ganz bestimmte Umgangsweisen mit Musik nahe. In erziehungswissenschaftlicher Sprache: für die funktionale Musikerziehung der Medien gibt es einen leicht zu umreißenden Katalog an Lerninhalten und einen Kanon an Lernzielen im Sinne von nahegelegten Verhaltensweisen.

Die Musikmedien praktizieren eine funktionale Musikerziehung, die weder - auf Seiten der Macher - als solche reflektiert noch - auf Seiten der Nutzer - als solche empfunden wird.

Wenn zutrifft, daß unbewußtes Lernen eine sehr effektive Art des Lernens ist, dann leisten die öffentlichen Medien eine außerordentlich wirkungsvolle Musikerziehung. Mehr noch: Die Musikmedien stellen in Wechselwirkung von Programmstruktur und Medienverhalten ein höchst effektives musikerzieherisches System dar. Über dieses musikerzieherische System wissen wir aber sehr wenig.

Natürlich wird mancher den systematischen Charakter der medialen Musiksozialisation bestreiten, unter Hinweis

- auf die journalistische Freiheit der Programme-Macher,
- auf den inhaltlichen Pluralismus der von vielen Sendern gleichzeitig angebotenen Programme,
- auf die grobe Zahl unabhängiger Rundfunkanstalten,
- auf die konkurrierenden, sich häufig ergänzenden Angebote der zahlreichen privatwirtschaftlichen organisierten Firmen,
- auf die Wahlmöglichkeiten der Medien-Nutzer.

Dennoch läßt sich der Beweis dafür führen, daß die Bedingungen, unter denen die Programme sowohl der öffentlich-rechtlichen Sender als auch der Platten-

firmen erstellt werden, die Musikmedien zu Tendenzmedien machen:

- Funktionsfelder und hierarchische Ordnung, die jeden Macher zum Rädchen im Getriebe eines hochgradig arbeitsteiligen, komplex und für den einzelnen nicht mehr durchschaubar organisierten Großbetriebs werden lassen;
- die betriebsinterne soziale Gratifikation, die bei der Definition, was erfolgreiche, gute Programme sind, den Ausschlag gibt;
- Sachzwänge, die den Machern in Form von vorgegebenen Sendeminuten, Verkaufs- bzw. Einschaltziffern, Etatgrößen, Organisationsstrukturen usw. enge Grenzen setzen; Sachzwänge, die den persönlichen Intentionen der Macher nur mehr wenig Spielraum lassen;
- die Professionalisierung des Programme-Machens, die sich nicht nur positiv in der Qualität des Angebots, sondern auch negativ in einer wachsenden Distanz der Macher von den Nutzern niederschlägt. Dies alles läßt den Anspruch der öffentlichen Medien, Kommunikationsmedien im eigentlichen Sinn zu sein, zur Farce werden, im besten Fall zur selten einlösbaren Wunschvorstellung der Programme-Macher.

Der Feedback zwischen Machern und Nutzern ist im Verlauf der Etablierung der Musikmedien merkwürdig löcherig geworden. Kommunikation über öffentliche Medien funktioniert nur mehr ausnahmsweise und lediglich in einigen Bereichen. Die Macher haben von den Nutzern ein vages Bild auf der schwankenden Basis subjektiver Spekulation oder von „Privatempirik“, wie die Rückmeldung durch Putzfrau, anonyme Passanten in der Straßenbahn oder durch die eigene Mutter gelegentlich genannt wird.

Die Gültigkeit der gängigen Schemata der massenmedialen Kommunikation muß in Zweifel gezogen werden. Die Lasswell-Formel „Wer sagt was über welchen Kanal zu wem mit welcher Wirkung“ ist unbrauchbar geworden, weil da niemand mehr ist, der etwas sagen will. Für die Macher ist das betriebsinterne Gratifikationssystem in den Vordergrund getreten, und für die Nutzer endet das Kommunikationsfeld am Bildschirm bzw. am Lautsprecher; was dahinter passiert, interessiert vergleichsweise wenig.

2. Bemerkungen zur Methode

Die empirische Basis meiner Untersuchung¹ sind Gespräche mit Musikprogramme-Machern bei Hörfunk, Fernsehen und Schallplatte. Angewandt wurde die Methode der direkten Befragung über einem relativ frei gehandhabten, im Hinblick auf die beruflichen Tätigkeitsfelder jeweils geringfügig

modifizierten Frageraster. Die direkte Befragung hat wie jede andere Methode begrenzte Aussagefähigkeit. Worin liegen die Vorzüge, worin die Handicaps?

Selbst unter Zusicherung strikter Anonymität erhält man bei der direkten Befragung nicht die Wirklichkeit, wie sie ist, sondern die Wirklichkeit, wie die Befragten sie sehen, und zugleich ein Bild der Wirklichkeit, das die Befragten in eine günstige Optik bringt. In den Gesprächen eingefangen ist also subjektiv gefärbte Wirklichkeit. Die subjektive Färbung beruht zum Teil auf einer eingeschränkten Wahrnehmung der Befragten - lediglich in ihrem unmittelbaren Zuständigkeitsbereich sind präzise Aussagen zu erwarten -, zum Teil auf dem Bestreben, das berufliche Handeln zu rechtfertigen.

Nun ist die Frage, ob es Vorzug oder Nachteil ist, von der Wirklichkeit ein schiefes Bild zu erhalten. Die subjektive Sicht der Wirklichkeit gibt ja präzise die Grundlage wieder, auf der die musikmedialen Programme gemacht werden. Will man etwas über die Programme und ihre Beweggründe erfahren, vermag nur die subjektiv gewertete und gefilterte Sicht der Macher mit zu erklären, weshalb die Programme der Sender bzw. die Angebote auf dem Schallplattenmarkt gerade so und nicht anders sind. überspitzt formuliert ist gerade Subjektivität der Aussagen gefordert - natürlich nur, wenn es die Subjektivität der Macher ist.

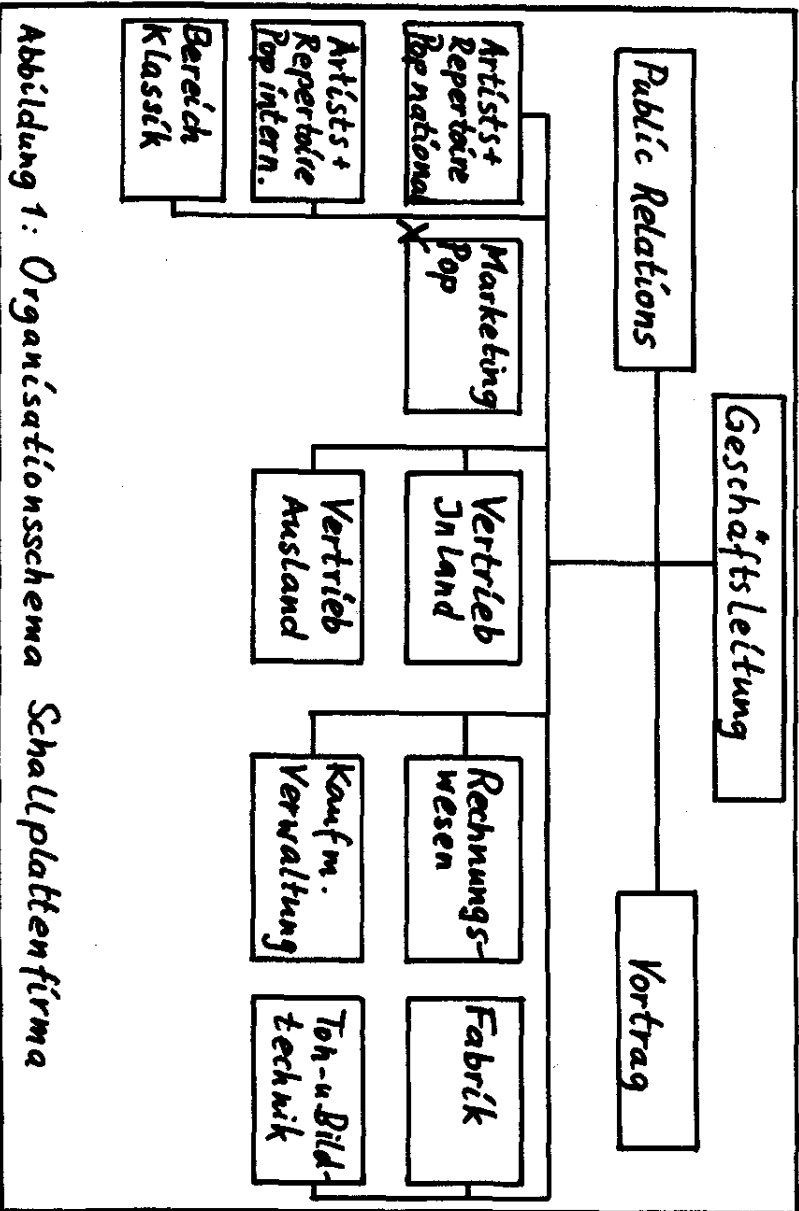
Bei dieser Sachlage verschieben sich die methodischen Probleme von der Erhebung des empirischen Materials zu seiner Auswertung. Die erforderliche Textanalyse muß ideologiekritisch vorgehen. Sie wird zwischen manifesten und latenten Aussagen unterscheiden, wird in Betracht ziehen, ob Aussagen singulär oder allgemeingültig sind, ob sie symptomatisch oder marginal sind, wird Momente der Rechtfertigung als solche aufdecken, wird hinweisen auch auf Aussagen, die - aus welchen Gründen auch immer - *nicht* getroffen werden, usw.

Nach Ritsert² ist für eine ideologiekritische Inhaltsanalyse „ausschlaggebend, ob sie imstande ist, ein ideologisches Syndrom („Muster“ im Sinne des o. a. Kontext-Begriffs) aufzudecken, das latente Sinnstrukturen umgreift, Einzelfällen besondere Prägnanz verleihen kann (Singularität) und Nichterscheinendes (Präsenz) zu gewichten vermag.“ (Ritsert 1972, 31). Daß eine derartige ideologiekritische Inhaltsanalyse bei der Auswertung der Interviewtexte angewandt werden muß, sei an einigen Beispielen demonstriert.

So wird beispielsweise auf den Kulturbegriff nur in bestimmten Zusammenhängen Bezug genommen, in anderen nicht. Er dient der Rechtfertigung und der Begründung bei der Moderation eines im Rahmen der Unterhaltung an-

spruchsvollen Magazins, bei zielgruppenorientierten Musiksendungen „für junge Leute“ (verschiedene Richtungen der Rockmusik), er wird von Schallplattenmanagern bemüht insbesondere im Zusammenhang des Angebots an Liedermachern und jugendlicher Popmusik. Auf Kultur wird *nicht* ausdrücklich Bezug genommen bei den E-Musik-Programmen der Sender. Eine Rechtfertigung durch den Rekurs auf kulturelle Konzepte ist hier offenbar nicht erforderlich, da es in den Sendern starke Traditionen gibt, die den Fortbestand der entsprechenden Wellen und Sendungen garantieren.

Die subjektive Sicht und Kenntnis eines Programmverantwortlichen in einer Plattenfirma wird aus dem Vergleich von funktionaler Gliederung einer Plattenfirma (Abb. 1) und einer Schilderung der Arbeitskontakte durch einen Marketingchef deutlich (Abb. 2). Die täglichen Arbeitskontakte laufen im wesentlichen zwischen Marketingchef, Produktmanager und Promotion-Spezialist. Darüber hinaus gibt es im ein- oder mehrwöchigen Abstand regelmäßige Konferenzen zwischen den Marketingchefs der verschiedenen Bereiche, dem Vertrieb, dem Creative Service, der Rechtsabteilung und der Geschäftsführung. Aber von dem, was sich in den jeweils anderen Abteilungen abspielt, hat der Macher nur recht globale Kenntnisse, was er übrigens ohne weiteres eingesteht.



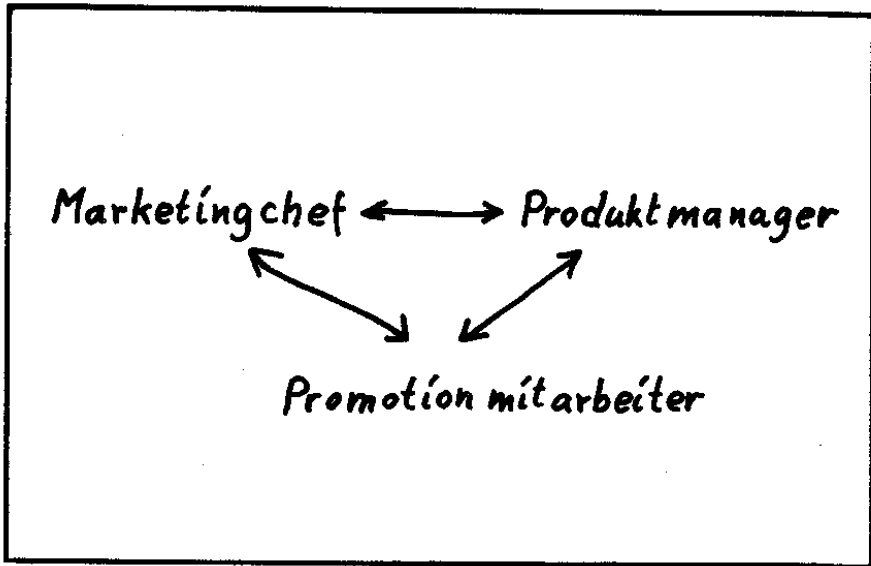


Abbildung 2: Arbeitskontakte eines Marketingschefs (Ausschnitt)

Allgemein kann man sagen, daß die Perspektive umso stärker eingegrenzt ist, je größer und arbeitsteiliger ein Betrieb organisiert ist. Am stärksten dürfte das daher in den groben Sendern der Fall sein. Als ideologisches Syndrom kann das funktionale musikerzieherische System beschrieben werden, das die Musikmedien betreiben, ohne daß sie im eigentlichen Sinn erzieherisch tätig werden wollen. Im Bereich der manifesten Aussagen wird die Absicht, erzieherisch tätig zu werden, rundweg abgelehnt; - von den ausgesprochenen Kulturprogrammen einmal abgesehen, verstehen sich die Sender im Sinne des Unterhaltungsrundfunks der ersten Rundfunkjahre. Bildungsabsichten werden unter dem Deckmantel der Unterhaltung verfolgt, mit dem man auch Bildung transportieren könne. Ein Redakteur populärer Fernsehunterhaltung verglich seine Sendungen gar mit dem trojanischen Pferd, das unbemerkt auch Bildung transportiere. Natürlich muß man fragen, ob überhaupt als Bildung bezeichnet werden kann, was da so unbemerkt in die Wohnzimmer und ins Bewußtsein der Mediennutzer eindringt. Mir scheint, der Vergleich muß herhalten, um die Diskrepanz zwischen den aus der persönlichen Sozialisation der Programme-Macher erwachsenden Ambitionen

und dem vergleichsweise niedrigen / geistigen Anspruch der von ihnen verantworteten Sendungen zu kaschieren. Entsprechend brüstet man sich mit den hohen Einschaltquoten, man spricht dem Zuschauer das Recht auf Unterhaltung zu, wodurch sich Bildung jedenfalls zu den Haupteinschaltzeiten verbiete. Daß eine derartige Einstellung notwendig auch erzieherische Implikationen hat, die aber nicht weiter reflektiert werden - sie bleiben daher latent -, wird weiter unten näher erörtert (vgl. Abschnitt 6.).

Ich komme auf die äußere Anlage der Untersuchung zurück. Auf das Instrument eines Fragebogens wurde verzichtet. Dies hat den Vorzug der Flexibilität. Durch die Arbeit mit einem relativ groben Frageraster konnten die Besonderheiten der individuellen Lebensgeschichte und der vom beruflichen Tätigkeitsfeld her gegebenen Voraussetzungen differenziert aufgegriffen werden. Da an eine statistische Auswertung von vornherein nicht gedacht war, schied die Rücksicht auf statistisch auswertbare Kategorien aus.

Entsprechend wird kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben. Wenn man mit einer hinreichend großen Anzahl von Programmverantwortlichen und Programme-Machern spricht, werden von selbst inhaltlich wichtige Resultate zutage treten. Auf ein statistisch abgesichertes Vorgehen wird absichtlich verzichtet, weil statistische Signifikanz nicht selten mit inhaltlicher Dürftigkeit erkaufte wird. Zudem dürfte dies dem auch numerisch kleinen Kreis der Leute, die in der Bundesrepublik Musikprogramme erstellen, angemessen sein. Methodisch bewerte ich - bei dem hier behandelten Thema - symptomatische Aussagen, selbst wenn sie von einzelnen getroffen werden, höher als statistische Signifikanz.

Das Frageraster ergab sich aus der Absicht, möglichst vielseitige Informationen über das Zustandekommen der Programme in den Musikmedien zu sammeln.

Wie Vorgespräche ergaben, sind mehrere Faktoren für die Macher handlungsrelevant und wurden abgefragt:

1. Aufgabenfeld
2. Intentionen der Programmgestaltung
3. ökonomische und kulturelle Überlegungen
4. Professionalität: was sind gute Programme?
5. beruflicher Werdegang
6. persönliche Neigungen, Niederschlag in den Programmen
7. innerbetriebliche Organisation und Produktionsablauf
8. interne/externe Bestätigung der Arbeit
9. Verhältnis zu den anderen Medien
10. Feedback zu den Nutzern, vermutete Wirkungen.

Zusätzlich zu rund 35 Programme-Machern wurden Vertreter derjenigen Institutionen des Musikmarktes befragt, die die ökonomische Verwertung der Musik betreiben: GEMA, GVL und Bundesverband der phonographischen Wirtschaft.³

3. Bestätigung der Macher

Wichtige Hinweise für das Funktionieren des massenmedialen Kommunikationsvorgangs insgesamt ergeben sich aus der Frage, woher die Macher eigentlich Bestätigungen ihrer Arbeit erhalten. Diese erhalten sie auf drei verschiedenen Ebenen:

- a) von sich selber,
- b) aus Reaktionen des Publikums bzw. der Konsumenten (und zwar entweder systematisch erfaßt oder singulär und zufällig erfahren) und
- c) von Vorgesetzten im Hause und Kollegen, die in derselben Sparte, in einer vergleichbaren Funktion tätig sind (auch an anderen Sendern, in anderen Firmen).

Aus der Arbeit des Programme-Machens ergeben sich bereits urmittelbar Bestätigungen: der Programmgestalter, Redakteur, Moderator bezieht aus seinen Programmen, wenn er spürt, daß sie gelungen sind, Befriedigung. Diese beruht erst einmal auf einem subjektiven Gefühl, das freilich bei einiger Erfahrung kaum mehr trägt. Wichtig sind aber darüber hinaus die Bestätigungen, die vom Publikum oder betriebsintern zu ihm gelangen. Der Feedback aus dem Hause entscheidet mittelfristig über beruflichen Erfolg und über die Arbeitsbedingungen in Form von Sendezeiten, Produktionsetats, Mitarbeitern.

Um dies richtig einschätzen zu können, muß die Vorfrage geklärt werden, in welcher Organisationsstruktur die Programme gemacht werden. Die sozialen Gratifikationen des Betriebs haben ihr Gewicht entsprechend der Ebene der Haushierarchie, von der aus sie gegeben werden.

Ein Unterhaltungsprogramme-Macher beim Fernsehen schildert die Hierarchie so: „Ich gehöre zu einer von vier Abteilungen. Über mir sitzt der Abteilungsleiter, darüber der Unterhaltungschef, über dem der Programmdirektor, darüber der Intendant, darüber die Gremien und dann kommt nur noch der liebe Gott.“ (F6, 1)⁴ (Abb. 3).

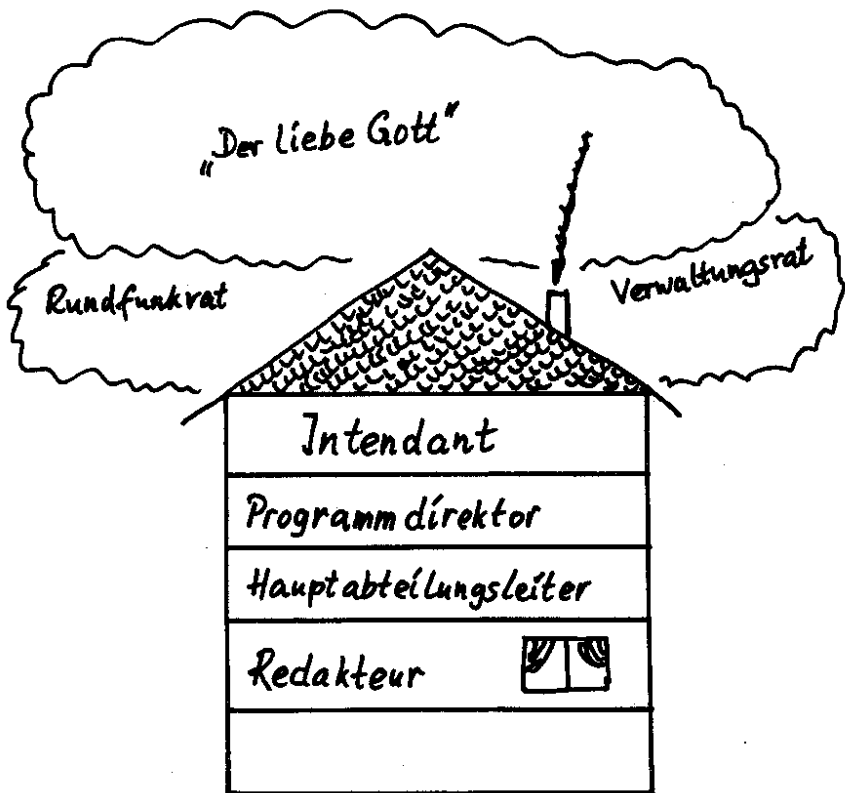


Abbildung 3: Hierarchische Ordnung in den Sendern

Bezeichnend ist, daß in dieser leicht ironischen Skizze das Publikum nicht vorkommt. Das Publikum hat Einwirkensmöglichkeiten lediglich über die gesellschaftlich relevanten Gruppen des Rundfunkrates, die aber sehr indirekt (über die Programmbeiräte) und stets post festum erfolgen. Für das Programm allein verantwortlich zeichnet der Intendant, der diese Verantwortung teilweise von oben nach unten delegiert.

Die täglichen Arbeitskontakte eines Redakteurs im Bereich der Fernseh-Unterhaltung laufen erst einmal zwischen Redakteur, Sekretärin und Hauptabteilungsleiter. Dann in größeren zeitlichen Abständen zum Produzenten der Sendungen und dem Moderator, der für das Publikum der eigentliche Träger der Sendung ist. (Die Musikauswahl trifft in alleiniger Verantwortung der Redakteur). Zu anderen Abteilungen besteht Nullkontakt. Extern bilden sich häufige, zum Teil sehr intensive Kontakte zu den Senderbetreuern und den Plattenfirmen heraus. Das Publikum tritt in Form der Teleskopie-Zahlen (Einschaltquoten) in Erscheinung: bei Unterhaltungssendungen außerdem in Form der von media control und diversen Fachzeitschriften (z. B. Musikmarkt) ermittelten Hitparaden. (Abb. 4).

Sendezeiten und Etatanteile werden jährlich auf der Ebene der Hauptabteilungen zusammen mit einer dem Programmdirektor zur Seite gestellten Hauptabteilung Programmplanung und dem Intendanten ausgehandelt. Der Redakteur handelt im vorgegebenen zeitlichen und finanziellen Rahmen. Strukturentscheidungen werden von den eigentlichen Machern lediglich vorbereitet, getroffen werden sie von den Hierarchen (Positionsinhaber vom Abteilungs- bzw. Hauptabteilungsleiter an aufwärts). In den Sendern finden wöchentlich Programmkonferenzen statt, in denen die Programme mehrere Wochen im voraus besprochen werden - zur Sprache kommen dabei im wesentlichen die Abweichungen vom Schema, wie sie aus aktuellen Anlässen bzw. wegen der Feiertage vorkommen.

Strukturberatungen über Sendezeiten, Programmschema und Programmschienen finden im Abstand mehrerer Jahre statt und werden in Kommissionen vorbereitet.

In der Diskussion um Etats, Sendezeiten, Personalstellen usw. zählen folgende Argumente:

- der Status quo, der zum Teil auf Traditionen beruht, die bis in die Anfangsjahre der Sender zurückgehen („Da werden Bastionen verteidigt“); man denke an sendereigene Klangkörper, an die Förderung der Neuen Musik, an Hörspiel, Hafenkonzert usw. ;
- Einschaltquoten, Nutzer-Resonanz in Form von Briefen und Anrufen;
- Vorstellungen, Kritik der Programmbeiräte des Rundfunkrates;

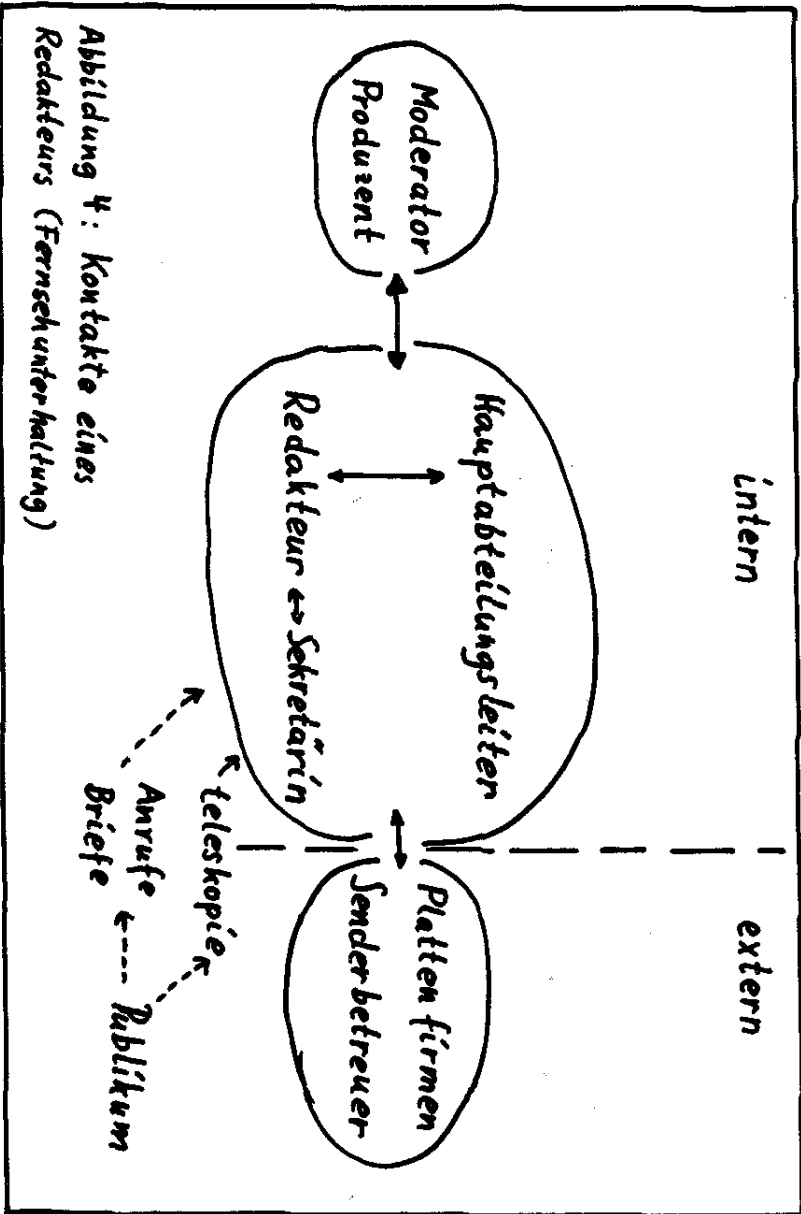


Abbildung 4: Kontakte eines
Redakteurs (Fernsehunterhaltung)

- Konsens, Absprachen zwischen den Sendern;
- Übernahme eigener Produktionen durch andere Sender des In- und Auslands (Programmaustausch).

Weitere Bestätigung erhalten die Programme-Macher auf einer informellen, nicht institutionalisierten Ebene: durch Gespräche in der Kantine, bei Empfängen, bei zufälligen Begegnungen im Flause usw., nicht zuletzt auch aus der Resonanz, die ihre Arbeit bei den Kollegen an anderen Anstalten findet. Schließlich rekurrieren die Macher auf Reaktionen im privaten Bereich (Gemüsefrau, Mutter, Kinder, Gespräche in der U-Bahn usw.).

Die Musikmedien funktionieren primär nach hauseigenen Gratifikationssystemen, erst sekundär in der Beziehung zu den Mediennutzern. Die Kommunikation zwischen den Medien und den Zielgruppen oder zwischen Machern und Nutzern hat in Wirklichkeit längst nicht den vorgegebenen Stellenwert. Diesen Sachverhalt kann man belegen mit dem relativ geringen Interesse, das die Macher an den wirklichen Wünschen der Nutzer bekunden. Zum Teil auch mit Zynismus einiger Macher, die im Vertrauen auf den schlechten Geschmack des Publikums erfolgreiche Programme erstellen.

Die Macher selbst haben nur einen eingeschränkten Zugriff auf das Programm: ihre Freiheit ist reglementiert durch die Vorgaben des Apparats. Daher müßten zu den Machern eigentlich auch die Inhaber höherer Rangpositionen in der Haushierarchie gerechnet werden, die selber keine Programme machen, also Hauptabteilungsleiter, Programmdirektoren, Sendeleiter, Programmbeiräte des Rundfunkrates und Intendant. Dies gilt mutatis mutandis auch für die Plattenfirmen.

4. Professionalität

Als weiterer Faktor, der den Kommunikationsvorgang entscheidend formt, muß die Tatsache gesehen werden, daß die Medienangebote mit allen Merkmalen der Professionalität erstellt werden. Von den Anfängen der Schallplatte und des Rundfunks bis in die Mitte der fünfziger Jahre hat sich die musikalische Darbietungsqualität der technischen Medien stetig verbessert. Dies betrifft zuerst einmal die technische Seite der Aufnahme, Speicherung, Übermittlung und Wiedergabe. Während in den zwanziger Jahren naturgetreue Klangwiedergabe ein noch unerreichtes Ideal blieb, war um 1950 sowohl bei der Schallplatte (mit Einführung der Langspielplatte, die bald auch stereophon bespielt wurde) als auch beim Rundfunk (mit Einführung der Ultra-

kurzwellensender, die bald ebenfalls stereophon ausgestattet wurden) der technische Standard der High Fidelity erreicht. Das Tonband hatte vorher bereits die erforderliche Frequenzbandbreite erreicht, und bei der Musikkassette schließlich wurde die Entwicklung im letzten Jahrzehnt durch Einführung des Dolby-Verfahrens zur Rauschunterdrückung und des Chromdioxidbandes zur Ausweitung des Frequenzbereichs in den Höhen abgeschlossen.

Die mit dem Musikangebot der technischen Medien befaßten Berufsgruppen - Ingenieure, Journalisten, Redakteure, Manager u. a. - haben in den vergangenen fünfzig Jahren einen beachtlichen Grad an Spezialisierung erreicht. Dies ging Hand in Hand mit ständig steigenden Ansprüchen an die Qualität des Gebotenen. Für die Medienmitarbeiter bedeutet Professionalisierung:

1. die äußeren Bedingungen ihrer Tätigkeit genau kennen und in den dadurch vorgegebenen Kategorien sinnvoll handeln;
2. die an die Programme im einzelnen gestellten Anforderungen sowohl innerhalb des Betriebs als auch von der Seite der Medien-Nutzer genau kennen und in den dadurch vorgegebenen Kategorien sinnvoll handeln.

Diese beiden Punkte bedürfen der Erläuterung. Die äußeren Bedingungen der Programmerstellung sind im wesentlichen gekoppelt an die Organisationsstruktur eines Hauses. Die Gliederung in Arbeitsfelder (Abteilungen) und in Funktionsbereiche auf unterschiedlichen Niveaus der Betriebshierarchie steckt für jeden Macher die Grenzen seiner Zuständigkeiten bzw. Nichtzuständigkeiten ab, legt den Bereich fest, in dem er Verantwortung trägt.

Ebenso gravierend werden Grenzen und Möglichkeiten der inhaltlichen Arbeit durch die in den Jahresetats festgelegten Finanzmittel sowie die personelle Ausstattung bestimmt. Die Bereitstellung dieser Mittel hängt wesentlich davon ab, wie hoch die eigene Arbeit bei denjenigen eingeschätzt wird, die den Finanzkuchen aufteilen. Insofern ist der zweite Punkt oftmals entscheidend: nur wer weiß, welche Argumente bei der Verteilung zählen, wird für seine Arbeit relativ optimale Konditionen durchsetzen können. Welches Gewicht dabei den hausinternen Gesichtspunkten zukommt, welche Bedeutung die Resonanz beim Publikum hat, wird später noch zu erörtern sein.

Hier ist zu fragen, welche inhaltlichen Konsequenzen die Tatsache hat, daß die Programmangebote in einem hochgradig arbeitsteiligen Prozeß erstellt werden und daß unter den Machern professionelles Arbeiten selbstverständlich ist.

Professionalisierung führt zu qualitativ gut gemachten Programmen, hat aber auch negative Auswirkungen.

Aus pädagogischer Sicht muß der Nachvollzug der ökonomisch bedingten Trennung zwischen U- und E-Musik kritisiert werden, da er bei den Mediennutzern entsprechende Hörbarrieren errichtet und befestigt. Man kann zwar sowohl bei den Sendern als auch bei den Plattenfirmen die Untergliederung in U- und E-Bereiche mit Erfordernissen des Betriebsablaufs, mit den eingespielten personellen Kontakten, Verhandlungswegen zu den Künstlern usw. begründen. Daß damit aber zugleich die Hauptschneise durch die pädagogische Provinz der funktionalen Musikerziehung via technische Medien geschlagen ist, wird selten oder gar nicht reflektiert.

Professionalisierung schlägt sich in den verschiedenen Bereichen der Musik unterschiedlich nieder. Bei der U-Musik (definiert entsprechend den Punktwertungen der GEMA) hat sich beispielsweise beim Rundfunk eine besonders wirkungsvolle Vermittlungsform herausgebildet: diese Musik wird moderiert, was mehr ist als eine bloße Ansage. Der Moderator bringt die Musik mit einem persönlichen „touch“ an den Hörer. Zwischen den Berufen Diskjockey, Conferencier und Musikredakteur hat sich ein neuer, vom Medium geprägter Beruf entwickelt, der Moderator, der dem Kommunikationsanspruch des Mediums zuhelfe kommt.

Anders ist dies im Fall der E-Musik (wiederum entsprechend den Punktwertungen der GEMA definiert). Hier fehlt - von wenigen Ausnahmen abgesehen - der Moderator. In der Berufskette zwischen Ansager (Schauspieler) und Musikredakteur hat sich so etwas wie ein E-Musik-Moderator bis heute nicht fest installieren können. (Abb. 5)

Statt dessen hat sich im Sektor der sogenannten ernsten Musik ein kommunikationshinderliches Ritual eingebürgert: vor jedem klassischen Werk werden die Satzbezeichnungen verlesen. Dies ist die gedankenlose Übertragung von Konzertsaalgewohnheiten (Programmzettel) auf ein neues Medium. Der Macher weist sich durch Angabe der Satzbezeichnungen als professionell aus, die Auswirkung bei den Hörern läuft aber, was kaum bedacht wird, dem Kommunikationsanspruch des Mediums entgegen. Für Hörer bedeutet diese Art der Ansage bestenfalls eine Einstimmung, für viele ist sie Signal zum Um- oder Abschalten.

Spricht man Programmverantwortliche auf die nahezu fehlende Moderation der E-Musik an, wird dies stets mit Hinweisen auf Personalknappheit gerechtfertigt. Den betriebsinternen Zwängen gegenüber besitzt die kommunikative Beziehung des Mediums nach außen - von wenigen spektakulären, zumeist politischen Vorfällen abgesehen - wenig Gewicht. Dabei besteht im Fall der Musik die paradoxe Situation, daß für eine sachgerechte Moderation der populären Musik derzeit eine brauchbare Terminologie fehlt, während bei

U - Musik	E - Musik
Diskjockey Conferencier Moderator Musikredakteur	Ansager (Schauspieler) ??? Musikredakteur

Abbildung 5: Professionalisierung der Musikvermittlung in den Sektoren U + E

der traditionellen Kunstmusik von der Musikwissenschaft differenzierte Fachtermini, Analysetechniken, Stilanalysen, biographische Materialien usw. zur Verfügung gestellt werden.

Die Sender nutzen sie aber nur gelegentlich, meist fehlt ihnen die Zeit, so daß sie derartige Aufgaben freien Mitarbeitern überlassen, für die freilich die Mittel vorhanden sein müssen. Und selbst dann stellt sich die Frage, ob das begriffliche Instrumentarium, das die Musikwissenschaft an die Hand gibt, den kommunikativen Absichten der Sender zu Hilfe kommt oder sie zunichte macht, so daß lediglich wenige Spezialisten und Insider erreicht werden.

Die Professionalisierung legt den Programme-Machern Scheuklappen an. Sie sehen nicht mehr, wie die Professionalität den kommunikativen Prozeß

behindern kann. Das führt soweit, daß ein Kenner der Materie feststellt, ein gutes Musikprogramm sei beileibe nicht von den Musikfachleuten zu erwarten. „Man sehe sich doch einmal die Fernsehfilme an, die von Musikfachleuten gemacht sind. Die können Sie doch vergessen. Mit ganz, ganz wenigen Ausnahmen. Das ist ein furchtbares Zeug. - Wieso furchtbares Zeug? Diese Musikfachleute sind sehr stolz auf ihre Sendungen! - Ja, die. Ich vertrete eine Hypothese. Es gibt Sendungen, die gehen nach vorne los, und es gibt Sendungen, die gehen nach hinten los, und es gibt nie eine Sendung, die null ist (nur dann, wenn sie nicht gehört wird). Das heißt, ich kann die Sendung danach bemessen, wieviel Musik ich mit der Sendung verhindert habe, weil die Leute weggehört haben und sich geärgert haben und dann das auf die Musik projizieren. Oder daß die Hörer Spaß daran gehabt haben und einen Informationszuwachs hatten. Es gibt keine Nullsendungen. Es geht immer entweder da lang oder da lang . . . - Sie meinen, die fachlich besonders qualifizierten Medienmitarbeiter produzieren im wesentlichen Sendungen, die nach hinten losgehen. - Sobald sie musikalisch fachlich werden, wird das furchtbar, mit wenigen Ausnahmen – . . .“ (H 14, 14)

Angesprochen auf das krasse Mißverhältnis zwischen dem großen Aufwand, den die Sender für die klassische Musik treiben, und der relativ geringen Hörerzahl, bemerkt derselbe Experte, dessen Insider-Kenntnisse aus gelegentlicher freier Mitarbeit und zahlreichen persönlichen Kontakten bestehen: „Das ist der Punkt, wo ich eingreife, da ich der Meinung bin, das kann nicht Schuld der Musik sein, sondern das ist Schuld der Macher. Die Tatsache, daß die Musikabteilungssendungen im Vergleich zu anderen Sendungen gering bewertet werden, liegt meiner Ansicht nach nicht darin, daß sie esoterische Musik machen, sondern daß sie Musik esoterisch darbieten!“ (H 14, 10) Wesentlich sei persönliche Glaubwürdigkeit in der Vermittlung: „Da kommen ganz bestimmte Tönungen hinein, die die persönliche Eigenart des betreffenden widerspiegeln. Und das halte ich für sehr wichtig, daß er eine persönliche Färbung hat. Was ich für furchtbar halte in der Musik, ist, daß man ein breites Bildungsspektrum vermittelt, von Leonin und Perotin bis zu Boulez und Schnebel, und das möglichst alles gleichverteilt und möglichst ausgewogen nebeneinander. Das ist überhaupt kein Programm. Das ist einfach Quatsch . . . Programme machen heißt von Mensch zu Mensch etwas vermitteln, und ich vermittele immer nur das, wo ich persönlich hinterstehe, und ich sehe nur zu, daß der Hörer den Ausschnitt, den ich vermittele, nicht für die Sache selbst hält. Daß das mein Ausschnitt ist . . .“ Der echte Profi müsse etwas über die Musik hinausgehendes machen. Er kritisiere lediglich „die eingeeengte Professionalität. Die machen musikwissenschaftliche Proseminare! Ich sehe

keine Identität zwischen Spezialistentum in den Redaktionen und Sendezeiten. Das halte ich für schlimm . . . Die Sendezeit ist zu ernst, als daß man sie den Profis überläßt. Wenn ich Musik rüberbringen will, kann ich dies vielleicht nur, wenn ich sie in einem Thema mit Literatur zusammenspanne. Franz Liszt mit Heinrich Heine ..." (II 14, 15)

Natürlich haben Programme-Macher in mehreren Sendern bereits ähnliche Überlegungen angestellt. Jedoch sind Programme, an denen Mitarbeiter mehrerer Abteilungen mitwirken sollen, umständlicher zu erstellen, als wenn einer allein einige Musiktitel zusammenstellt und mit den gewohnten Ansagetexten versieht. Die Programme, die Neuland erschließen und einen Brückenschlag zu neuen Zielgruppen und auch Rezeptionsweisen versuchen, sind seltene Ausnahmen. Weiterhin werden Sendezeiten und Produktions-etats den Abteilungen zugewiesen. Weiterhin gibt es die organisatorisch bedingte, von der Sache her unsinnige Trennung des Hörfunks vom Fernsehen - als einziger Sender hat der Sender Freies Berlin für beide Medien gemeinsame Abteilungen.

Keine Frage der Professionalität ist der Einsatz von live-Sendungen oder die Darbietung musikalischer Aufzeichnungen von Tonträgern, was früher etwas abschätzig Konservenmusik genannt wurde. Beide Sendetypen haben ihre eigene Dramaturgie und bieten jeweils besondere Möglichkeiten. Anders ist es aber mit der Alternative von live-Sendungen und Playbackproduktionen beim Fernsehen. Hier meint der überwiegende Teil der Programme-Macher, ohne Playback seien professionelle Sendungen unmöglich. Zwar ermöglicht das Schauspielern nach vorher aufgenommenen Playbacks größere Perfektion, aber selten nur wird gefragt, welche Art Perfektion da erreicht wird. Perfekter werden derartige Programme unter den Gesichtspunkten der Organisation und der Planbarkeit der Produktionsabläufe.

Diese Perfektion wird aber erkaufte mit einer Sterilität, die bei Fernsehopern und -shows jeden aufmerksamen Zuschauer zum Gähnen bringt, es sei denn, ein außerordentlicher Darsteller fasziniert ihn, was aber gewiß wenig mit der Musik zu tun hat. Der live-Charakter der direkt oder zeitlich versetzt gesendeten Musikproduktionen enthält eine Vermittlungsqualität, der gegenüber technischer Perfektion der Vorzug zu gehen ist, wenn einem an der Kommunikation zwischen Medien und Medien-Nutzern etwas liegt. Unter den von mir befragten Machern der Fernseh-Unterhaltung erklärte ein einziger, er verstehe sich eigentlich als Kommunikator, als Entertainer und Kommunikator. Auf meine Frage: „Sie machen Musikprogramme immer live. Weshalb verzichten Sie auf die von den Programme-Machern sonst immer gerühmte Perfektion der Konserve?“ führte er aus: „Weil ich überhaupt ganz gerne

auf Perfektion verzichten möchte, allerdings nicht auf Professionalismus, - das ist ein ganz großer Unterschied. Ich bilde mir ein, daß wir sehr professionell arbeiten. Ich glaube das sogar beweisen zu können, weil Sie ein solches Mammutprogramm live, ohne professionell zu arbeiten, gar nicht durchziehen können.

Weil ich mit soviel Imponderabilien trotzdem pünktlich fertig werden muß und nur einmal in fünfzehn Sendungen mit eineinhalb Minuten in Verzug war und dann eine Nummer am Schluß rausfiel. Alles das ist Professionalität. Ich möchte professionell, aber nicht perfekt sein. Ich selbst nicht, und ich möchte auch, daß das Programm nicht perfekt ist. Perfekt in diesem Sinne ist nämlich ein Mangel an Menschlichkeit für mich.” (F 7, 1) Gleich, wie man diesen philosophischen Schlenker interpretiert: beim Fernsehen sind Formen eingeschränkter Professionalität, bei denen das eigentliche Kommunikationsziel aus den Augen verloren worden ist, an der Tagesordnung. Programm-Macher, die sich als Kommunikatoren verstehen, sind Mangelware.

5. Kommunikation

Von einer Kommunikation kann gesprochen werden, wenn zwischen Sender und Empfänger, Kommunikator und Rezipient oder wie man sie sonst bezeichnet, Nachrichten oder Botschaften ausgetauscht und verstanden werden. Es ist fraglich, ob eine derartige einfache und allgemeine Definition auf die Musikmedien anwendbar ist. Denn dort stellen zwar Musikjournalisten, Medienmitarbeiter, Redakteure Musiktitel zu Sendungen zusammen, jedoch kann man nur bei relativ wenigen Sendungen davon ausgehen, daß mit dieser Zusammenstellung bereits so etwas wie eine Botschaft verbunden ist, die dem Rezipienten übermittelt werden soll. Zwar wird Musik über die Musikmedien massenhaft verbreitet, aber dies geschieht in der Regel ohne eine explizit formulierte Botschaft. Statt dessen wird auf Seiten der Macher darauf spekuliert, daß die Rezipienten mit dem Programmangebot schon etwas anfangen können.

Die Musikmedien unterscheiden sich hinsichtlich ihres Interesses an den Adressaten: am stärksten ausgeprägt ist es, weil handfeste wirtschaftliche Interessen dahinterstehen, bei der Schallplatte. Danach rangiert der Hörfunk. Und diesbezüglich das Schlußlicht bildet das Fernsehen.

Für die Schallplattenindustrie läßt sich das Interesse an der Publikumsresonanz in einem Satz ausdrücken: „Unsere Demokratie ist der Umsatz.” (S 3,1) Ihre Verantwortlichen wissen beispielsweise, daß in der Bundesrepublik rund

zwei Millionen Käufer musikalische Klassik kaufen, was rund 12 Prozent des gesamten Verkaufs bedeutet. Und Programmpolitik können die Firmen nur soweit betreiben, wie per Saldo eine positive Jahresbilanz erzielt wird. Sie verfolgen wöchentlich mit Computerhilfe die Absatzzahlen jedes einzelnen Titels, lassen zusätzlich beispielsweise über mediacontrol den Rundfunkeinsatz populärer Titel überprüfen, bedauern, daß trotz eines differenzierten Instrumentariums der Marktsteuerung wirtschaftlicher Erfolg immer noch nicht hinreichend genau vorhersagbar ist.

Die öffentlich-rechtlichen Sender spekulieren zwar zunehmend auf Einschaltquoten, weil sie Werbung verkaufen wollen und weil die Einschaltquoten als plebiszitärer Druck in den hausinternen Auseinandersetzungen um die Mittelverteilung eine wichtige Rolle spielen. Jedoch gibt es in den Sendern Traditionen, die allen Publikumsreaktionen trotzen. Die Unterscheidung von Majoritäten- und Minoritätenprogrammen liefert die gewünschte Argumentation: Bei Minoritäten sind wenige oder auch gar keine Reaktionen die Regel. Mit dem Begriff der Minoritätenprogramme ist alles möglich (und auch gerechtfertigt). Das führt zu einem breiten kulturellen Angebot, wie es besonders für den Hörfunk charakteristisch ist. Aber das Angebot kann auch im luftleeren Raum stattfinden und vom Publikum nicht angenommen werden. Unter kommunikativer Zielsetzung wäre es richtiger, von zielgruppenbezogenen Sendungen zu sprechen, was bezeichnenderweise lediglich bei einigen Unterhaltungsmagazinen und Jugendsendungen geschieht, nicht aber bei der sogenannten ernsten Musik, der Neuen Musik, dem Hörspiel und ähnlichen Programmen.

Mit dem Begriff der Minoritätenprogramme setzen sich Programmgestalter zuweilen selber unter Druck. So werden anspruchsvollere Musikprogramme des Fernsehens ausschließlich in den späten Abendstunden gesendet, wo per se lediglich Minoritäten zusehen - aber wer sagt denn, daß der um 20.15 Uhr versammelten Majorität ein Klavierabend mit Arturo Benedetti-Michelangeli nicht auch herzlich willkommen wäre?

Einige Hörfunkredakteure äußern sich zur Publikumsresonanz wie folgt: „Ich gehe davon aus, wenn keine Anrufe sind, das hat sich in der Branche so durchgesetzt, daß die Hörer dann zufrieden sind.“ (H 10, 6) „Es ist nicht so, daß man eine Symphonie deswegen ansetzt, weil sie vom Publikum gefordert wird, sondern es ist meistens so, daß man eine Symphonie ansetzt, obwohl sie vom Publikum nicht gefordert wird ... Wenn die Rundfunkprogramme so gemacht würden, wie es die Hörer verlangen, dann würden die Programme erbarmungswürdig sein, besonders unter kulturellem Aspekt.“

(H 5,9 f.)

Und ein für Musik im Fernsehen zuständiger Redakteur berichtet: „Am meisten Zuschriften haben wir in letzter Zeit auf den Schubert-Film bekommen. Dann sehr, sehr viele auf die Beethoven-Serie mit Bernstein, vor allem auf Grund eines halbstündigen Vorworts, wo der Meister gesprochen hatte . . . also ich habe gesagt, ich weiß nicht, ob man das überhaupt senden kann, so traurig und ziemlich pathetisch, aber auf den schlechten Geschmack des Publikums vertrauend haben wir es dann gesendet, und es war ein Riesenerfolg. Auch Leute hier im Haus, die bedeutende Stellungen bekleiden, haben gesagt, es war phantastisch. Es war die schönste Weihnachtsansprache, die überhaupt jemals gehalten wurde. Das war ein irrer Erfolg, und da haben wir auch bestimmt schon vierzig Manuskripte von verschicken müssen.“ (F 2,6 f)

Bezogen auf avantgardistische Musikproduktionen des Fernsehens wird ausgeführt: „Das Publikum, auf unserem Gebiet findet es nicht statt . . . unsere Sachen kommen alle etwas distanziert und unterkühlt. Im Grunde genommen ist es so, und es ist ganz furchtbar, wenn ich das sage, mich interessiert es, eine Idee zu haben und die Leute zu finden, die das realisieren; die Produktion zu beobachten, das Resultat zu sehen, und dann ist es für mich erledigt. Die Amortisation in Form von Sendungen interessiert mich überhaupt nicht. - Ein Feedback wird die Reaktion von Kollegen sein. Das ist ein großes Feedback, und das haben wir auch immer betrieben am Anfang, wir waren immer mit unseren Produktionen auf internationalen Festivals, bei Kongressen, bei Fachveranstaltungen, wir haben eine Menge Preise gewonnen und genießen ein ungeheuerliches Ansehen in der Fernsehwelt. Wahrscheinlich gibt es schon einige unserer Produktionen, die mehr von Leuten auf Festivals gesehen wurden als bei Sendungen hier... Das ist schon möglich.“(F 2,15 f.)

Schließlich soll ein Macher erfolgreicher musikalischer Unterhaltung im Fernsehen darlegen, welche Funktionen die von ihm verantworteten Sendungen bei hauptsächlich jugendlichen Hörern ausüben: „Es ist für jemand, der eine Fernsehsendung produziert, unterm Strich gleichgültig, was für eine Funktion erfüllt wird, solange keiner auf den Knopf drückt und sagt, jetzt möchte ich aber lieber ein anderes Programm sehen oder Ruhe haben. Das liegt letzten Endes daran, daß die Funktion, also das, was die Musik, die wir vorstellen, bei dem Zuschauer und Zuhörer auslöst, mich nicht sonderlich interessiert. Daraus folgt, daß ich mir auch nicht vorstellen kann, daß, wenn eine Schlagersendung . . . konsumiert wird, da große Erschütterungen vor sich gehen. Ich weiß wohl, daß wir Teil eines Apparates sind, der im Leben der 9-16jährigen einen ganz großen Stellenwert einnimmt, daß wir da sehr viele Eindrücke machen, sicherlich auch eine Menge Unheil anrichten - wohlgemerkt im

Verbund zwischen Schallplattenindustrie, Medien, print-Medien nicht zu vergessen, daß wir da Vorbilder, Idole mitjubeln . Als Teil dieser Multiplikationsmaschine habe ich kein sonderlich gutes Gewissen. Aber ich drücke mich aus dieser Situation heraus, indem ich sage, wenn wir es nicht machen, macht es halt jemand anderes, und es gibt sicherlich schlimmere Identifikationsmöglichkeiten als einen nett angezogenen, blond gelockter) zwanzigjährigen Schlagersänger. - Das geht aber in den Bereich der Spekulation. - Aber reichlich, ja.” (F6, 24 f)

Aus diesen Äußerungen spricht Verachtung, Ignoranz, Nichtwissen und Nichtwissenwollen. Natürlich gehört es zu den inneren Widersprüchen derartig umfangreicher Systeme, wie sie die Medien darstellen, daß es eine weite Skala gibt, die das Publikum einerseits als geistig beweglichen, interessierten und begeisterungsfähigen Partner betrachtet und andererseits dem Publikum als höchste geistige Leistung das Lösen von Kreuzworträtseln zutrauen möchte. Weitaus der größte Teil der befragten Programme-Macher gibt zu, wenig bis gar nichts über sein Publikum zu wissen, und die Fälle offener Menschenverachtung sind gar nicht so selten. Nachdenklich macht indessen, daß die Macher ohne weiteres im Hinblick auf ihre Kommunikationspartner schlecht informiert sein oder eine ganz miese Meinung von ihnen haben können und daß sie trotzdem in ihrer beruflichen Position außerordentlich erfolgreich sind. Denn dies macht deutlich, daß das hausinterne Gratifikationssystem erheblich stärker ins Gewicht fällt als solche Bestätigungen, die aus dem vorgeblichen Kommunikationsziel⁶ der Medien, Übermittlung und Verstehen einer medialen Botschaft, herrühren. Das hat zur Folge, daß in den Musikmedien die Kommunikation zwischen Machern und Nutzern längst nicht mehr das zentrale Handlungsmotiv ist. Anstelle eines einzigen durchlaufenden Kommunikationsprozesses sind zwei locker verbundene, im wesentlichen aber selbständige Kommunikationsvorgänge getreten: ein Kommunikationsprozeß innerhalb des jeweiligen Musikmediums sowie zwischen den Musikmedien; ein anderer Kommunikationsprozeß vor den Lautsprechern und Bildschirmen.

Entsprechend sind die gängigen Schemata der Massenkommunikation zu verändern. Üblich sind Schemata wie das folgende, bei dem eine vom Kommunikator getroffene Aussage über das Medium zum Rezipienten gelangt. (Abb. 6)

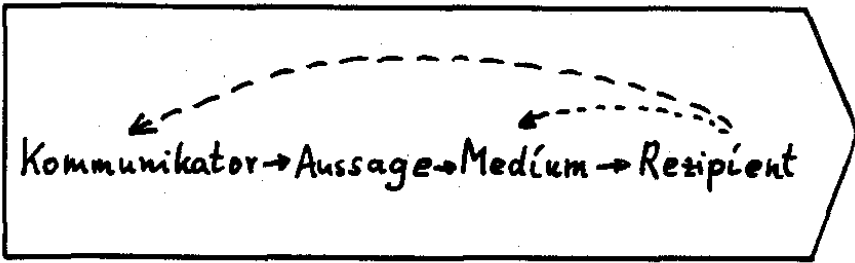


Abbildung 6: Schema der Massenkommunikation (Einwegkommunikation)

Da der Rezipient seinerseits nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten der Kommunikation mit dem Medium hat, wird massenmediale Kommunikation häufig auch mit einer Einbahnstraße verglichen. Aber selbst diese Vorstellung trägt, da auch die Einwegkommunikation im Normalfall nicht als durchlaufender Strang funktioniert. Nur selten faßt der Rezipient die Musik- oder Wortprogramme als Mitteilung oder Botschaft eines Kommunikators auf. Das Programmangebot erhält auf Seiten des Rezipienten seine Bedeutung aus dem situativen, gruppendynamischen und sozialpsychologischen Kontext, in den es hineingerät. Entsprechende Brüche in der Kommunikationskette treten in besonderem Maß bei Musikprogrammen auf, da diese wegen des nonverbalen Zeichencharakters der Musik per se vieldeutig sind. Massenmediale Kommunikation ist daher zu sehen in Form zweier lose verbundener, selbstständiger Prozesse, einer davon innerhalb des Mediums, ein anderer innerhalb der sozialen Gruppe, der der Rezipient zugehört. (Abb. 7)

Verbunden sind die Kreise durch die angebotene bzw. wahrgenommene Musik, die freilich in beiden Feldern verschiedene Bedeutung hat. Im Bezugssystem der massenmedialen Institution ist sie ein Produkt, das intern definierten Standards genügen und bestimmte Effekte erbringen muß (Einschaltquoten bzw. Verkaufsquoten, Image etc.). Im Feld der direkten, interpersonellen Kommunikation hat die Musik symbolische, erlebnismäßig definierte semantische Funktionen, deren Bewertungsstandards in der sozialen Gruppe festgelegt werden.

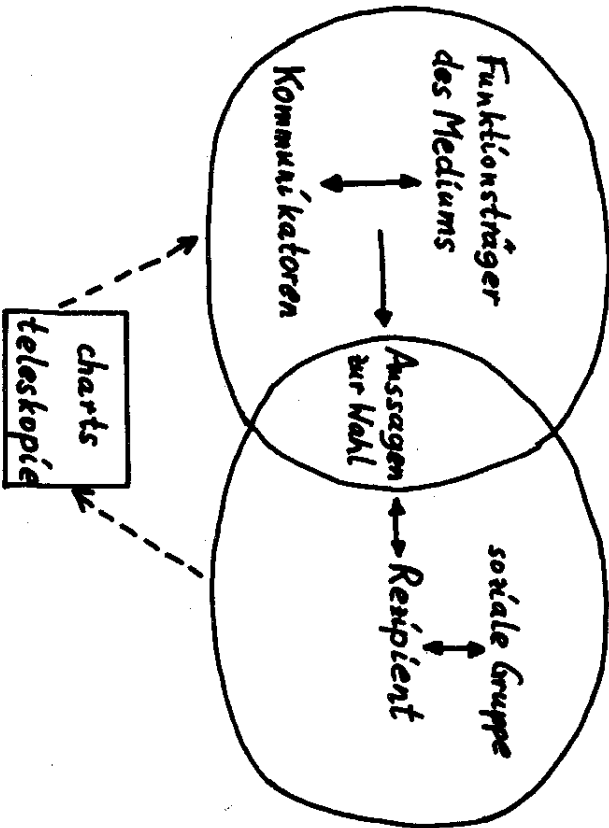


Abbildung 7: Massenkommunikation in Form zweier lose gekoppelter Kreisprozesse

Übrigens zieht die hier vorgenommene Korrektur des Schemas der Massenkommunikation eine Konsequenz aus der von der Sozialpsychologie an dem Begriff der Massenkommunikation geübten Kritik.⁷ Bei Reimann (1968) wird die Kritik zwar erörtert, die sozialen Beziehungen sowohl der Kommunikatoren als auch der Rezipienten erscheinen aber lediglich marginal unter „sonstiges“, wie die im übrigen außerordentlich differenzierte Darstellung zeigt.⁸ (Abb. 8)

Bei Funk und Fernsehen beschränkt sich die Artikulation der Nutzerinteressen auf die ermittelten Verkaufshitparaden („charts“) und Einschaltquoten, die jedoch nur für sogenannte Majoritätsprogramme berücksichtigt werden. Daß die Sender sich in weiten Bereichen mit erfolgreichen Industrieproduktionen schmücken und entsprechend von der Industrie als preiswerte Werbeträger angesehen und genutzt werden, soll hier nicht weiter erörtert werden. Wie wenig sensibel der Rundfunk von sich aus Stimmungen und Trends beim Publikum wahrnimmt, zeigt die hauseigene Produktion von Unterhaltungsmusik. Der schlagendste Beleg für diese Behauptung sind die Namen, die selbst Rundfunkredakteure den hauseigenen U-Produktionen beilegen. Sie reichen von „Beamtenmusik“ bis zu „Knick-knack-Produktionen“. „Die gehobene Unterhaltungsmusik ist wirklich eine Erfindung des Radios, auf die das Radio beileibe nicht stolz sein kann. In der symphonischen Unterhaltungsmusik wird auf ganz platte und dumme Art und Weise versucht, Popularität in der Einfachheit der musikalischen Strukturen und Anspruch meistens in der Art der Besetzung zu verbinden. Das heißt, großes Orchester ist per se ein anspruchshebendes Element nach diese Denkungsweise. - Die GEMA honoriert das entsprechend. - Das ist Niveauheben und Popularisieren auf eine ganz fürchterliche Weise . . . Ich meine, daß ein großer Teil der Radiomusik nicht Präferenzen berücksichtigt, sondern eigentlich Nichtverträglichkeiten ausschaltet . . . Das ist Musik ohne Ecken und Kanten, wo Ruhe bewahrt bleibt, es nicht zu Beschwerden kommen kann. Man könnte sich beschweren, daß eine Stunde lang die gleiche Scheißmusik läuft, aber es gibt nichts darin, worüber man sich akut beschweren könnte.“ (H 17, 1 f.)

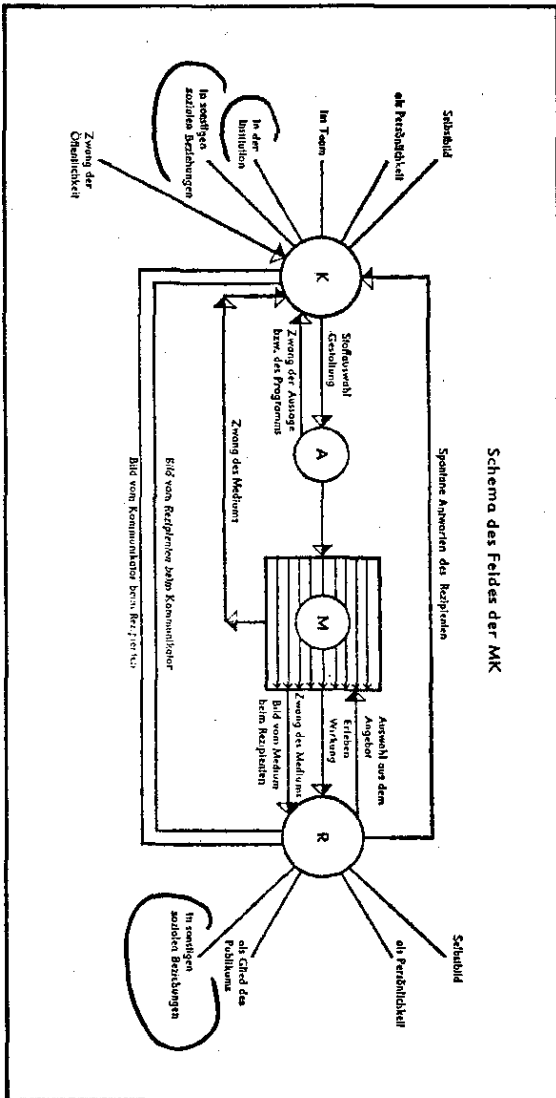


Abbildung 8: Schema der Massenkommunikation nach Reimann

6. Begründung eines musikerzieherischen Systems

Daß die Musikmedien nicht mit erzieherischen Zielsetzungen arbeiten, wurde anfangs bereits betont. Vielmehr geht es ihnen in erster Linie um Information und Unterhaltung bei möglichst hoher Einschaltquote bzw. um kommerziellen Gewinn. Erst in zweiter Linie kommen kulturelle Gesichtspunkte zum Tragen. Pädagogische Absichten werden in breiter Front ausdrücklich zurückgewiesen und in der Regel auf Schulfunk, Schulfernsehen, pädagogische Reihen etc., also auf marginale Teile des Programmangebots beschränkt. Dennoch trägt die mediale Musiksozialisation systematische Züge. Unter Medienforschern, Musikpädagogen, Medien- und Bildungspolitikern ist unumstritten, daß die Medien die klassischen Bildungsinstitutionen in den Wirkungen weit übertreffen.

Die funktionale Musikerziehung, die die Musikmedien treiben, trägt systematische Züge aus mehreren Gründen:

- Die quantitative Verteilung der einzelnen angebotenen Musikarten setzt Tendenzen, die den populären Genres Vorrang geben gegenüber Musikrichtungen mit einem größeren Höranspruch, und dies, obgleich die Sender im Bereich des Hörfunks wesentlich höhere Mittel für klassische Musik und die Neue Musik ausgeben als für die anderen Stilrichtungen.
- Die Musikgenres werden unterschiedlich präsentiert. Unterhaltsame Richtungen werden in den Alltag einbezogen, sogenannte ernste Musik wird aus dem täglichen Leben herausgehoben und mit dem Flair des Außerordentlichen, Feierlichen, Elitären, Besonderen umgeben. Zwar nehmen die Sender die Aufgabe wahr, kulturelles (wie politisches, religiöses usw.) Leben in allen Facetten zu spiegeln, sie tun dies aber sehr unterschiedlich. Professionelles Arbeiten benachteiligt die traditionelle Kunstmusik, und Jugendliche werden in den auf sie bezogenen Sendungen nahezu ausschließlich mit Pop versorgt.
- Die in den Sendeschienen und Zeitblöcken fixierte Programmstruktur ergibt ein auch musikalisches Pattern, das im Bewußtsein der Rezipienten Spuren hinterläßt. Insbesondere die seit Einführung des UKW-Rundfunks zu beobachtende Tendenz zur „Senderfärbung“ (Blaukopf)⁹, das heißt zu immer homogeneren Musikangeboten auf den einzelnen Wellen, führt dazu, daß die Hörer vom insgesamt vielfältigen Programmangebot immer weniger Gebrauch machen. Und die Festlegung der Sendezeiten für bestimmte Programmtypen im Fernsehen hat dazu geführt, daß anspruchsvollere Musikarten aus dem Block der hohen Einschaltquoten herauskatapultiert worden sind.

- Durch die Art, wie Musik in Sendungen einbezogen und dargeboten wird, werden bestimmte Funktionen und Umgangsgewohnheiten mit gelehrt. Speziell die Mischsendungen (Magazine, Autofahrerwellen, Werbung etc.) sind, wenn man so sagen will, eine hohe Schule des Weghörens: Musik soll allenfalls Hörer bei der Stange halten, im übrigen aber möglichst nicht auffallen - ein höchst kritikwürdiger Service.

Für die Tatsache, daß die Musikmedien Tendenzmedien sind, gibt es verschiedene Gründe. Diese liegen erstens im Bild, das die Sender und Musikproduzenten von den Nutzern haben, zweitens in den Standards, die die *Macher* mit der Profession ihres Programme-Machens verbinden, drittens im *Arbeitsplatz der Macher*, der jeden Macher mit einem Netz sozialer Beziehungen, von Zuständigkeiten und Nichtzuständigkeiten, Funktionen und Über- bzw. Unterordnungen umgibt, und viertens in den Sachzwängen, die der Freiheit des Programme-Machens und der persönlichen Initiative enge Grenzen setzen.

Die Vorstellungen und Erwartungen, die die Nutzer an die Musikmedien richten, stellen einen wichtigen Faktor in den Überlegungen der Macher dar. Denn wenn derlei Erwartungen über eine mehr oder weniger große Toleranzbreite hinaus enttäuscht werden, hagelt es bei den Sendern Proteste und macht bei den Firmen die Konkurrenz das Geschäft. Die Erwartungen der Nutzer hängen mit ihrer Sozialisation zusammen, werden also zumindest teilweise von den Medien selbst erzeugt. Allzu selten sehen Macher die Notwendigkeit, daß die Medienerwartungen des Publikums veränderbar sind, und noch seltener existieren Utopien, in welche Richtung das Rezipientenverhalten verändert werden sollte. Daher stellt das mediale System immer wieder seine Tendenz zur Affirmation bestehender gesellschaftlicher Zustände, zur Bestätigung des bewußtseinsmäßigen Status quo unter Beweis.

Die Tätigkeit der Macher weist sich durch professionelles Arbeiten aus. Professionalität beruht auf gemeinsamen Qualitätsansprüchen, einer Orientierung an dem, was die Kollegen tun oder nicht tun, einer Berücksichtigung der Forderungen, die im Betriebsablauf an den Medienmitarbeiter gestellt werden. Professionalität führt dazu, daß die Programme trotz zahlreicher individueller Spielarten im einzelnen vergleichbare bis ähnliche Strukturen, Dramaturgien, inhaltliche Gestaltungen haben. Bei den Sendern tut der Programmaustausch ein übriges dazu, daß die scheinbare Sendervielfalt auf ein einheitliches Programm reduziert wird,

Was den Arbeitsplatz der Macher betrifft, so befindet sich jeder Angehörige eines größeren Betriebes in einem Koordinatensystem: zum einen vertikal in der hierarchischen Ordnung und zum anderen horizontal in einem klar

abgegrenzten Funktionsfeld. Im Verlauf einer Karriere wechselt jeder Berufsträger von einem Funktionsfeld in eines oder mehrere andere, wobei er in der Regel vertikal die Leiter nach oben steigt. Sowohl für die Arbeit in einem Funktionsfeld als auch für den Aufstieg existieren intern definierte Qualifikationsanforderungen, deren Erfüllung darüber entscheidet, wieweit die Laufbahn nach oben führt. Charakteristischerweise erwähnten sämtliche in der Hierarchie relativ weit oben angesiedelte Macher, teils mit Stolz, teils auch eher beiläufig, das sie die eine oder andere erfolgreiche neue Sendereihe eingeführt hätten oder die eine oder andere risikoreiche Produktion erfolgreich durchgezogen hätten. Mut zum Risiko, Durchstehvermögen und Kreativität gehören zu den Qualifikationsanforderungen der höheren Chargen. (Die mißglückten Initiativen blieben in der Regel unerwähnt).

Schließlich wirken sich Sachzwänge aus und begrenzen den persönlichen Spielraum oft sehr gravierend, selbst wenn dies nicht immer eingestanden wird. Subjektiv veranschlagen die Macher ihren persönlichen Handlungsspielraum dagegen relativ hoch. Bei den Sendern besteht die Last, viele Stunden mit Programm füllen zu müssen (entsprechend den Sendeleisten und dem Programmschema). Eigenproduktionen sind nur in den Grenzen des Etats, der zur Verfügung stehenden Klangkörper, Solisten, Aufnahmezeiten und -räume möglich. Ensembles, Komponisten und Musiker aus dem regionalen Einzugsgebiet nehmen Einfluß, hauseigene Klangkörper müssen berücksichtigt werden. Urheberrechtliche Fragen wirken sich einschränkend aus.

Wie groß die Diskrepanz zwischen Sachzwängen und vermeintlicher persönlicher Gestaltungsmöglichkeit mitunter ist, sei an einem Beispiel erläutert. Ein Musikredakteur stellte aus seiner sich über ein Jahr erstreckenden Rundfunkarbeit eine Hand voll Produktionen heraus, in denen er innovative, die Möglichkeiten des Mediums und die Phantasie des Publikums nutzende Ideen verwirklichen konnte. Allenfalls summarisch erwähnte er die Arbeit, die den Großteil seiner Zeit und Kraft erforderte: zusammen mit zwei, drei Kollegen mußte er in demselben Zeitraum Klassik-Programme mit einer Gesamtdauer von 183.580 Minuten erstellen, das sind nahezu 3060 Stunden (ermittelt nach dem ARD-Jahrbuch 1979). Da darf man getrost von der Notwendigkeit der Routine sprechen.

Mindestens ebenso eingeschränkt werden persönliche Gestaltungsabsichten in einer Plattenfirma. Als Sachzwänge wirken hier unter anderem: Gewinn-/Verlustrechnung, vertragliche Abmachungen mit Künstlern, Produzenten, Verlagen, Labels usw., begrenzter Produktionsetat, vorgegebene Inlands- und Auslandsanteile, Kooperationen mit anderen Medien, Absprachen mit der internationalen Konzernmutter, Aktivitäten der Konkurrenz usw.¹⁰ Dennoch

sind persönliche Initiative und Kreativität so etwas wie die Würze des Geschäfts.

Alle genannten Faktoren tragen dazu bei, daß die Flut an Musik, mit der wir heute leben (müssen), so ist, wie sie ist. Es wäre naiv anzunehmen, aus dem täglichen Umgang mit dieser Musikflut, gleich ob bewußt oder unbewußt, ergäben sich keinerlei erzieherische Wirkungen. Offen, weil ungeklärt, ist allerdings die Frage, welcher Art die Spuren sind, die die massemedial verbreiteten musikalischen Patterns in unser Bewußtsein eingraben.

SUMMARY

The technical media of grammophon record, broadcasting und television function very effectively as music educators. On the other hand institutionalized musical education in public schools has much less influence. Until today we have a lack of information about the systematic tendencies of musical offers made by the music media and how people use them.

This investigation focuses its interest on the medium communicators responsible for musical programs. Their position in the hierarchy of the big record companies and radio stations and their functions at their highly specialized working place are not without consequence for the program and for the aims of the communication process between media and consumers.

One result of the study lies in the rejection of established communication theories: no longer a one-line-communication from the communicators to the consumers via technical media can be supposed. In reality there are two circles of communication which are connected only moderately: one circle in the massmedium institution ending with the emitted programs, and another circle in the social group of consumers ending at the loudspeakers and the TV-screens.

The systematic tendencies in the musical offers have two main reasons: first in the professionalizing of the editing of musical programs, secondly in the intern system of social gratification by which the actions of communicators are ruled.

ANMERKUNGEN

1. Dieses auf der AMPF-Tagung im Oktober 1980 in Freiburg gehaltene Referat ist ein Vorbericht über ein Forschungsvorhaben, das unter dem Titel „Massenmusik“ in Kürze veröffentlicht werden soll.
2. Jürgen Ritsert, Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung. Frankfurt am Main 1972.
3. GEMA ist Abkürzung für „Gesellschaft für musikalische Aufführungs- und mechanische Vervielfältigungsrechte“, GVL für „Gesellschaft zur Verwertung von Leistungsschutzrechten“; der Bundesverband der phonographischen Wirtschaft vertritt als Deutsche Landesgruppe der IFPI (International Federation of Producers of Phonograms and Videograms) die Interessen nahezu sämtlicher Schallplattenfirmen in der Bundesrepublik.
4. Die Zitate sind wörtlich den Gesprächsmitschnitten auf Tonband entnommen. Um die Anonymität der Gesprächspartner zu gewährleisten, sind lediglich Kennbuchstabe mit Kennziffer und die Seitenzahl vermerkt.
5. Bezeichnenderweise sagt die gesamte von den Sendern initiierte Rezipientenforschung über die Bedeutung der Musik im Leben der Deutschen weniger aus als eine einzige vom „steril“ beim Institut für Demoskopie Allensbach in Auftrag gegebene Studie („Die Deutschen und die Musik“, August/September 1980). Vgl. Rundfunk in Deutschland, hrsg. von Hans Bausch, Band 5: Hansjörg Bessler, Hörer- und Zuschauerforschung, München 1980.
6. Zuletzt noch formuliert in: Westdeutscher Rundfunk. Kommunikationsziele des Hörfunks. Köln 1978.
7. Zur Unterscheidung von Masse und sozialer Gruppe siehe Peter Robert Hofstätter, Einführung in die Sozialpsychologie, Stuttgart 1963.
8. Horst Reimann, Kommunikations-Systeme. Umriss einer Soziologie, der Vermittlungs- und Mitteilungsprozesse, Tübingen 1968, 2/1974, 41.
9. Kurt Blaukopf, Senderfärbung und kulturelle Entwicklung, Communications 3/1977, 315-335.
10. Zur Organisation der Tonträgerindustrie sind sehr gründlich recherchierte Informationen zusammengetragen bei: Werner Zeppenfeld, Tonträger in der Bundesrepublik Deutschland. Anatomie eines medialen Massenmarkts, Bochum 1979.

Prof. Dr. Günter Kleinen
Am Lehester Deich 84
2800 Bremen 33

Zur musikalischen Sozialisation von Auszubildenden

GÜNTHER BATEL

*Klaus-E. Behne (Hg.): Musikalische Sozialisation. - Laaber: Laaber 1981.
(Musikpädagogische Forschung. Band 2)*

Die vielfältigen Bemühungen der Musikpsychologie und Musikpädagogik, den Prozeß der musikalischen Sozialisation Jugendlicher näher zu analysieren, konzentrieren sich bislang in erster Linie auf die musikalischen Verhaltensweisen von Schülern verschiedenen Alters, Geschlechts und Schultyps. Eine vergleichsweise geringe Beachtung findet demgegenüber das Musikverhalten von Auszubildenden, die bereits in den Arbeitsprozeß eingespannt sind, obwohl diese Personengruppe doch einen besonders großen Teil der jugendlichen Musikkonsumenten ausmacht. Erhebungen wie Ekkehard Josts „Sozialpsychologische Faktoren der Popmusik-Rezeption“ (1976)¹, in deren Zentrum die Wechselwirkungen zwischen sozialen Dispositionen und musikalischen Rezeptionsweisen bei Auszubildenden und Schülern stehen, sowie Wolf-Christoph von Schönburgs „Beitrag zur Musikrezeption von Berufsschülern und Gymnasiasten“ (1976)² bilden in diesem Zusammenhang eher die Ausnahme denn die Regel. Diese Tatsache erscheint um so bedenkenswerter, als Probleme wie das nahezu gänzliche Fehlen von Musikunterricht im Berufsschulbereich und die fast ausschließliche Orientierung Auszubildender am Musikangebot der Massenmedien und an den musikbezogenen Normen in Gleichaltrigengruppen inzwischen zwar durchaus erkannt³, jedoch kaum zum Gegenstand spezieller Untersuchungen gemacht worden sind. Als besonders aufschlußreich muß sich daher der Versuch ausnehmen, den bisherigen Studien eine Analyse des Musikverhaltens Auszubildender an die Seite zu stellen.

An Empfehlungen für ein derartiges Projekt mangelt es nicht. Der französische Soziologe Paul Beaud (1977)⁴ schlägt in dieser Hinsicht beispielsweise vor, den Einfluß der Familie, des Bildungsniveaus und des erhaltenen Musikunterrichts auf das Entstehen musikalischer Verhaltensweisen zu untersuchen. Es seien die Ursprünge der musikalischen Präferenzen und die Motivationen für den gewöhnlichen Musik- und Medienkonsum aufzuspüren sowie die Gründe für das Hören und Sehen verschiedener Musiksendungen und für den Besuch von Konzertveranstaltungen ausfindig zu machen. Als Kontrollvariablen könnten die Lektüre von Zeitschriften und Büchern, der Besuch von Kinos und die bevorzugten Kultur- und Freizeittätigkeiten ergänzend mit einbezogen werden. Diese Rubriken seien in Bezug zu setzen zu den herkömmli-

eben persönlichen Daten wie Alter, Geschlecht, Ausbildung, Beruf und Wohntyp (S. 85/86).

Eine Analyse des Musikverhaltens Auszubildender sollte jedoch nach Möglichkeit, weitaus mehr umfassen. So wäre es einerseits interessant zu erfahren, *inwieweit bestimmte Ereignisse innerhalb der individuellen Biographie des einzelnen dessen musikalische Sozialisation beeinflussen*. Andererseits müßte selbstverständlich auch der Geltung kollektiver Gruppenzwänge - etwa bei gemeinsamen Diskothekenbesuchen - sowie dem Auftreten von Wir-Gefühlen beim Besuch musikbezogener Gruppenveranstaltungen wie Festivals nachgegangen werden. Das Herausfinden von Gründen und Ursachen für das Alleinhören bzw. Kollektivhören erschiene von ebenso großer Bedeutung wie eine Problematisierung des möglichen Zusammenhangs zwischen Musikhören und Alkohol- und Drogenkonsum. Schließlich wäre es besonders aufschlußreich, die Auswirkungen musikalischer Modeerscheinungen wie die Discowelle auf das Musikverhalten Heranwachsender im einzelnen zu betrachten.

Zur Exploration eines so differenzierten Untersuchungsproblems gibt es nun im Rahmen der sozialpsychologischen Forschungsstrategien ein Erhebungsinstrument, dessen Anwendung sich in diesem Fall aus mehreren Gründen heraus anbietet. Gemeint ist die Methode des Intensivinterviews, das nach Jürgen Friedrichs „Methoden empirischer Sozialforschung“ (1973)⁵ eine Form der mündlichen Befragung mit einem relativ geringen Maß an Strukturierung der Frageanordnung impliziert. Das Ziel eines Intensivinterviews besteht darin, genauere Informationen vom Befragten mit besonderer Berücksichtigung seiner Perspektive, Sprache und Bedürfnisse zu erlangen. Der Vorteil dieses Verfahrens ist darin zu sehen, daß man Einsichten in die spezifischen Probleme und Lebensbedingungen einer Person erhalten kann, der Nachteil, daß man viel Zeit für derartige Interviews benötigt, weshalb jeweils nur wenige Interviews geführt werden können. Zu den Anwendungsmöglichkeiten zählt es, die Bedeutung einer Antwort des Befragten zu klären, einen wichtigen einzelnen Aspekt der Meinung eines Befragten zu ermitteln, Einflüsse auf die Meinungsbildung einer Person herauszufinden, Einstellungsmuster zu analysieren, motivationale Interpretationen zu ermöglichen, seltenere und abweichende Fälle mit einzubeziehen und den Bezugsrahmen einer Person zu erkennen. Damit ist das Intensivinterview eine wichtige Methode, um von Individuen Einsichten in ihr Denken zu gewinnen, die Struktur von noch wenig bekannten Problemen zu erhellen sowie Ergebnisse aus standardisierten Fragebogenaktionen zu vertiefen (S. 224-226).

Mithilfe dieser Methode fand in den Jahren 1978/79 eine Erhebung statt⁶, in

deren Rahmen insgesamt fünfzig Intensivinterviews mit Auszubildenden unterschiedlicher sozialer Herkunft, schulischer Bildung und beruflicher Ausbildungsrichtung durchgeführt wurden. Unter ihnen befanden sich zwanzig Berufsschüler und Berufsschülerinnen handwerklicher und kaufmännischer Berufe sowie zwanzig Fachoberschüler und Fachhochschüler, von denen die meisten gerade eine handwerkliche Lehre absolviert hatten. Als Vergleichsgruppe stellten sich zehn Studierende der Musikpädagogik, Musikwissenschaft und anderer Disziplinen zur Verfügung. Das Alter aller Teilnehmer lag zwischen achtzehn und zweiundzwanzig Jahren. Neben der Angabe von Sozialdaten äußerten sich die Befragten u. a. über Probleme des zurückliegenden, gegenwärtigen und zukünftigen Musikunterrichts, des erhaltenen oder gewünschten Instrumentalunterrichts, des Besuchs von Diskotheken, Festivals und Konzertveranstaltungen, der Einbettung des Musikhörens in den gewöhnlichen Tagesablauf, des Alleinhörens bzw. Kollektivhörens, des Tonträger- und Medienkonsums sowie der bevorzugten Freizeitaktivitäten. Die Interviews wurden mit Tonband aufgezeichnet, der umfangreiche Wortlaut der Gespräche liegt unterdessen in schriftlicher Form vor. Aufgrund der im Vergleich zu Fragebogenaktionen vergleichsweise geringen Stichprobengröße werden im Rahmen dieser Untersuchung vorerst keine generalisierenden, sondern vielmehr hypothetische Aussagen über das Musikverhalten der interviewten Personen angestrebt. Und da es sich hierbei zudem um den Zwischenbericht eines laufenden Projekts handelt, sei darauf hingewiesen, daß auch der Prozeß der weiterführenden Interpretation dieser Aussagen noch nicht endgültig abgeschlossen ist.

Die bislang vorliegenden Ergebnisse der Untersuchung deuten zunächst auf eine Reihe bildungs-, schick- und geschlechtsspezifischer Differenzen hin, die sowohl innerhalb der Lebensweise als auch innerhalb der musikalischen Verhaltensweisen der einzelnen Befragtengruppen anzutreffen sind. So stammen rund neunzig Prozent der interviewten handwerklichen Berufsschüler aus Arbeiter- und Angestelltenfamilien, leben im städtischen Bereich bei ihren Eltern und besuchen in ihrer Freizeit gerne Diskotheken und Kinos. Ein beinahe ebenso hoher Prozentsatz der hier befragten Fachschüler wohnt im ländlichen und kleinstädtischen Bereich im Haus der Eltern und gibt neben Diskothekenbesuchen Sport als beliebteste Freizeitaktivität an. Rund zwei Drittel der interviewten Studierenden sind in Akademikerfamilien aufgewachsen; viele von ihnen leben z. Z. in Wohngemeinschaften und besuchen in ihrer Freizeit regelmäßig ein differenziertes Spektrum von Rock-, Jazz- und Folkloreveranstaltungen einerseits und Orchester-, Kammer- und Avantgardemusikkonzerten andererseits. Die Studenten neigen dabei eher den

Rock- und Jazzveranstaltungen zu, die Studentinnen den Konzerten mit klassischer Musik.

Bereits die Äußerungen der Befragten über den Besuch von musikbezogenen Veranstaltungen deuten auf den bemerkenswerten Sachverhalt hin, daß die Motivationen für bestimmte musikalische Verhaltensweisen außerordentlich heterogen sein können und häufig in enger Verbindung mit langfristigen, individuellen Entwicklungsprozessen stehen. Nur eine einzige unter den Musikstudentinnen berichtet beispielsweise von häufigen Diskothekenbesuchen, die für sie offensichtlich einen gewissen Ausgleich für eine allzu intensive Beschäftigung mit klassischer Musik in Elternhaus, Schule und Universität darstellen. Ihre Eltern hätten sich fast ausschließlich für Ereignisse im Opernbereich interessiert. Ihr selber sei vom elften bis zum achtzehnten Lebensjahr Querflöte- und Gesangsunterricht erteilt worden, daneben habe sie in einer Kantorei mitgewirkt. Der schulische Musikunterricht sei aufgrund von Förderstufe und Leistungskursen sehr intensiv gewesen und habe insgesamt viel gebracht. Vom sechsten Schuljahr bis zum Abitur sei er von einem sympathischen Lehrer durchgeführt worden, der seine Schüler Chorstücke singen, Adorno-Texte behandeln und klassische Musikstücke analysieren ließ. Als nun auch noch das Musikstudium hinzugekommen sei, habe sie sich dazu entschlossen, in ihrer Freizeit zur Entspannung vorzugsweise Popmusik zu hören. Sie besitze inzwischen weit über fünfzig Singles mit Discomusik, möge die Discowelle und beteilige sich durch ihre wöchentlichen Diskothekenbesuche lebhaft an ihr.

Demgegenüber scheint der Besuch von Diskotheken für die meisten der hier befragten Berufsschüler lediglich die mehr oder weniger zwangsläufige Folge eines unzureichenden Angebots an Freizeitgestaltungsmöglichkeiten darzustellen. Hinzu kommt, daß viele von ihnen in Diskothekenbesuchen die einzige Möglichkeit sehen, Gleichaltrige und andersgeschlechtliche Partner kennenzulernen. Diese Zusammenhänge lassen es begreiflich erscheinen, daß die Mehrheit der Auszubildenden über einen längeren Zeitraum hinweg mindestens ein- bis zweimal wöchentlich in Diskotheken verkehrt; und zwar bevorzugt an Wochenenden. Einige Berufsschüler geben sogar eine Häufigkeit von durchschnittlich vier Diskothekenbesuchen pro Woche an. Damit müssen Diskotheken und die in ihnen angebotene Musik als gewichtige Sozialisationsinstanzen im Leben vieler Heranwachsender angesehen werden.

Als bemerkenswert erweisen sich die Äußerungen der Befragten über die beim Besuch musikbezogener Gruppenveranstaltungen auftretenden Zusammengehörigkeits- und Verbundenheitsgefühle. Besonders in kleineren Dis-

kotheiken fühlt sich ein achtzehnjähriger Berufsschüler „irgendwie in einer großen Gemeinschaft“. Beim Besuch von Rockmusikkonzerten komme es schon dadurch zu einem Gruppengefühl, daß man durch Beifall und Pfiffe gemeinsam über die gehörte Musik urteile. Wenn man von der Musik „richtig mitgerissen“ werde, habe man den Eindruck, „in einer großen Gruppe mit dabeizusein“, und erlebe ein „tolles Gruppen-feeling“. Wesentliche Bestandteile dieser Atmosphäre seien dunkle Beleuchtung, Lichteffekte, laute Akustik und das Vorhandensein von vielen Leuten. Es komme entscheidend auf das Gefühl an, alles unmittelbar und „live“ mitzerleben. Ärgerlich sei, daß es auf solchen Veranstaltungen gelegentlich zu Ausschreitungen, Schlägereien und zu Drogenmißbrauch komme. Man müsse sich nur durch Tanz und Musik austoben können, ohne daß Drogen im Spiel seien und ohne daß derartige Störungen vorkämen.

Die Berufsschülerinnen erwarten von den von ihnen bevorzugt besuchten Konzertveranstaltungen eher eine ruhige und ausgeglichene Atmosphäre. Eine von ihnen möchte meistens nur so dasitzen, die Augen schließen und der Musik zuhören. Andere möchten vor allem die Künstler, von denen sie Schallplatten besitzen, näher kennenlernen und sehen, wie sie sich „in natura“ geben und wie sie musizieren. Die Studierenden interessiert bei Konzerten in erster Linie das musikalische Können der Interpreten. Ein Student erklärt, daß sich seine früheren emotionalen Erwartungen an Rockfestivals und das gute Gefühl bei Rockkonzerten total verflüchtigt hätten. Heute besitze er ausschließlich technische Erwartungen, die sich auf die Qualität der musikalischen Interpretation richteten, und er sei froh, wenn man nicht zu viele Leute in die häufig überfüllten Konzerthallen hineinpfere.

Diesem musikorientierten Freizeitverhalten der Befragten steht ein schulischer Musikunterricht gegenüber, der aufgrund einer Reihe vielschichtiger Implikationen ebenfalls als ein einflußreicher Faktor im Prozeß der musikalischen Sozialisation des einzelnen angesehen werden muß. Die Mehrheit der Berufsschüler bezeichnet ihren zurückliegenden Musikunterricht als weitgehend unzureichend und beurteilt ihn überwiegend negativ. Ihre Kritik richtet sich schwerpunktmäßig dagegen, daß im Grunde genommen nur Lieder gesungen und - meistens von den Mädchen - Blockflöten gespielt worden seien. Mit wirklich begehrten Dingen wie Gitarre- und Schlagzeugspiel habe man sich nicht beschäftigen können, ebenso wenig wie mit dem gegenwärtigen Musikgeschehen. Meistens seien nur Musikrichtungen angeboten worden, die niemanden interessierten. Auch verliere man jeglichen Spaß am Musikunterricht, wenn die wenigen Schüler, die ein Instrument beherrschten, vorspielen dürften und alle anderen immer nur zuhören mußten. Abgesehen

davon falle der Musikunterricht besonders in den höheren Hauptschulklassen viel zu häufig aus. Nur ein einziger Berufsschüler berichtet von einem Musiklehrer, der im siebten und achten Schuljahr Berichte über verschiedene Popmusikgruppen anfertigen ließ. Jeder Schüler konnte sich eine bestimmte Gruppe aussuchen und Material über sie sammeln. Daneben habe man die Songtexte übersetzt und die Inhalte der Stücke betrachtet, um zu erfahren, was die Interpreten ausdrücken wollten und was die Musik eigentlich bedeutet. Das sei ein Thema, das Jugendliche wirklich interessiere und über das insgesamt viel zu wenig gesprochen werde.

Eine der kaufmännischen Berufsschülerinnen bezieht in ihr Urteil über den zurückliegenden schulischen Musikunterricht in starkem Maße die Person des jeweiligen Musiklehrers ein. Sie sagt in diesem Zusammenhang wörtlich: „Unser erster Musiklehrer ließ uns oft selber aus Rasseln, Becken und Tamburin musizieren. Dann spielten wir viel Blockflöte, einige von uns spielten Klavier vor. Dieser Unterricht war zuerst sehr lebendig. Mit der Lehrerin, die wir daraufhin hatten, sangen wir viel und behandelten klassische Musik. Unser letzter Musiklehrer vertiefte sich unwahrscheinlich in die Romantik und machte jedes Jahr wortwörtlich in jeder Klasse dasselbe. Zum Abschluß behandelte er auch noch Zwölftonmusik. Ich fand das entsetzlich.“

Bei den hier befragten Studierenden erweist sich die wechselseitige Ergänzung zwischen intensivem gymnasialen Musikunterricht und privatem Instrumentalunterricht als wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung individueller und kreativer musikalischer Verhaltensweisen. Neben einer systematischen Erweiterung und Vervollständigung vorhandener musiktheoretischer und musikpraktischer Kenntnisse und Fähigkeiten bietet das Musikstudium den Studierenden meist zusätzlich die Möglichkeit, sich eingehend mit den gegenwärtigen Tendenzen in Rockmusik und Jazz auseinanderzusetzen. Im Hinblick auf ihren zukünftigen Musikunterricht beabsichtigen die angehenden Musiklehrer insbesondere, den traditionellen musikgeschichtlichen Inhalten eine zielgerichtete Vermittlung aktueller jazz- und rockmusikalischer Erscheinungsweisen an die Seite zu stellen und den Schülern Wege für ein gemeinsames Musizieren auf verschiedenen Instrumenten aufzuzeigen. Damit kommen die Musikstudierenden den Wünschen und Forderungen der übrigen Auszubildenden an den schulischen Musikunterricht recht nahe, die auf den einfachen Nenner zu bringen sind: stärkere Beschäftigung mit Rockmusik und intensiveres Instrumentenspiel im Musikunterricht. An dieser Stelle wird aber auch deutlich, welchen entscheidenden Einfluß die Person des Musiklehrers auf den Prozeß der musikalischen Sozialisation Heranwachsender ausüben kann. Im Idealfall vermag er es, wie es verschiedene Beispiele recht anschaulich belegen,

den herkömmlichen Musikunterricht durch die Einbeziehung aktueller Inhalte für die Schüler attraktiv zu gestalten, und sie auf dem Weg über gemeinsames, aktives Musizieren in angemessener Weise an die Musik heranzuführen.

Wichtig wäre für den schulischen Musikunterricht die Berücksichtigung der Tatsache, daß das Musikhören Heranwachsender in außerordentlich starkem Umfang gefühlsmäßig geprägt zu sein scheint. Auffallend ist in dieser Hinsicht vor allem die emotionale Wirkung von Rockmusik. Die Stimmungen und die Atmosphäre, in der diese Musik überwiegend gehört wird, reichen von guter Laune und Ausgelassenheit über Streß und Gereiztheit bis hin zu schlechter Laune, „Frust“ und Ärger. Ein neunzehnjähriger Auszubildender sagt über sein Musikhören wörtlich: „Also wenn ich einen richtigen Frust habe, höre ich progressiven Rock, der mir eben unheimlich gut gefällt. Wenn ich es mir abends daheim aber mal schön machen will, und wenn vielleicht einige Freunde zu Besuch kommen, mit denen ich mich unterhalten will, dann hören wir mehr Folk-Rock, also etwas anspruchsvollere Sachen.“ Die weiblichen Befragten neigen ganz generell den eher sanfteren pop- und rockmusikalischen Stilrichtungen zu. Eine von ihnen bemerkt hierzu: „Abends, bevor ich einschlafe, höre ich gern langsame Musik. Ansonsten höre ich immer die gleiche Musik zu allen Tageszeiten. Ich weiß nicht, wie man die Richtung nennt, aber ich höre gern Bob Dylan und Cat Stevens, also keinen Hardrock, den ich nicht mag. Es muß schon etwas gefühlvolle Musik sein und kann gern leicht schmalzig angehaucht sein.“ Selbst bei den Studierenden spielt das emotionale Musikhören eine auffallend große Rolle. Ein Student erklärt, in guter Stimmung gern Folklore zu hören, sich bei schlechter Laune mit harter Rockmusik abzureagieren und zusammen mit Freunden schon mal eine gute Jazzplatte aufzulegen. Allerdings zeigen sich die Studierenden eher geneigt, die emotionale Bezogenheit des Musikhörens zu problematisieren und geben teilweise zu bedenken, daß die Wechselwirkungen zwischen Musikhören und momentaner Stimmungslage doch wohl nur sehr schwer zu kategorisieren seien.

Ein Problem von besonderer Tragweite stellt für viele Auszubildende das Musikhören am Arbeitsplatz dar. Ein achtzehnjähriger Berufsschüler führt zu diesem Thema aus, zunächst jeden Tag acht Stunden lang während der Arbeitszeit Popmusikprogramme im Rundfunk zu hören. Aber auch abends zuhause und mit Freunden werde immer nur aktuelle Popmusik gehört. Seine Interessen seien ganz auf Tanzmusik ausgerichtet; speziell Discomusik mache ihm große Laune. Diese Musik höre er tagsüber ständig, um freitags, samstags, sonntags und so oft er sonst Zeit dafür habe, in Diskotheken gut

danach tanzen zu können. Außerdem spiele er selber in einer Tanzmusikkapelle Trompete. Alles in allem erreiche sein tägliches Musikhören auf diese Weise eine durchschnittliche Dauer von zehn bis zwölf Stunden. Demgegenüber bemerkt eine Berufsschülerin, daß sie mehr oder weniger gezwungen sei, am Arbeitsplatz täglich acht Stunden lang Unterhaltungsmusik aus dem Kofferradio eines Kollegen mitzuhören. Abends müsse sie dann auch noch die Rockmusikplatten ertragen, die ihr Freund auflege. Insgesamt gesehen reiche ihr tägliches Musikhören meistens von morgens bis abends, und man könne sich vorstellen, wie kaputt sie danach immer sei. Am liebsten höre sie überhaupt keine Musik mehr.

Im Gegensatz zu den Studierenden, die - überwiegend allein - ein breites Spektrum unterschiedlicher Musikarten hören, neigen die hier befragten Berufsschüler eher dem gemeinsamen Musikhören zu und besuchen sich auch häufiger, um aktuelle Neuheiten aus dem Bereich Rock und Pop zu hören und darüber zu diskutieren. Doch kommen in manchen Interviews auch deutlich Probleme der Motivationslosigkeit und Einsamkeit zur Sprache. Ein zwanzigjähriger Fachoberschüler erklärt etwa, noch nicht ein einziges Mal in seinem Leben ein Konzert, eine Theateraufführung oder ein Festival besucht zu haben, da es an entsprechenden Gelegenheiten hierzu mangle und Freunde fehlten, die ihn dorthin begleiten könnten. Anstelle dessen höre er - meistens allein - bis zu acht Stunden täglich Rockmusik und besuche - ebenfalls allein - regelmäßig Diskotheken, in denen ähnliche Musik gespielt werde. Die von ihm bevorzugte Musik müsse in seine augenblickliche Stimmung passen oder aber eine angenehmere Stimmung vermitteln, wenn die eigene unbefriedigend sei. Seit seinem zurückliegenden schulischen Musikunterricht erhalte er von keiner Seite weitere musikalische Anregungen, obwohl er sich beispielsweise einen Gitarrenunterricht sehr wünscht.

Trotz diese gelegentlichen, nach Motivationslosigkeit und Resignation klingenden Äußerungen steht die überwiegende Mehrheit der Befragten dem Musikhören unter Alkohol- oder Drogeneinwirkung entschieden ablehnend gegenüber. Eine Beziehung zwischen Rock und Drogen wird allenfalls den bekannten Starbands unterstellt. „Man braucht sich ja nur die Rockgrößen anzusehen, die ja keinen Hehl daraus machen“, sagt ein Auszubildender, „das gehört anscheinend mit dazu“. Zum Verständnis der Hintergründe des Drogenproblems erweisen sich jedoch die Äußerungen derjenigen Befragten als informativ, die über konkrete persönliche Erfahrungen mit Musik und Drogen verfügen. Es handelt sich dabei um eine Studentin aus kleinstädtischem Bereich und um einen Fachhochschüler und eine Berufsschülerin aus großstädtischem Bereich. Die Studentin sagt über ihre früheren Drogener-

fahrungen: „BM Drogen erlebt man Musik ja intensiver, zum Beispiel bei Haschisch oder LSD. Es müßte dann Musik sein, die eigentlich gar nicht viel bringt, in der aber Sachen sind, die man intensiv heraushören kann, spezielle Gitarrenlieder oder so etwas, vielleicht auch Klavierstücke.“ Das Problem Drogen und Musik habe sie kennengelernt, nachdem sie vor einigen Jahren in die Drogenszene geraten sei. Inzwischen habe sie sich von ihr aber wieder befreien können und arbeite nun anstelle dessen in einer kirchlichen Jugendgruppe mit, für die sie u. a. eigene Lieder komponiere und vortrage. Diese Tätigkeit übe sie keineswegs nur nebensächlich aus, sondern betrachte es als ihre vornehmliche Aufgabe, anderen Drogenabhängigen zu helfen, damit auch sie einen Weg aus der Szene finden. Nach ihren persönlichen Drogenerfahrungen habe die Musik für sie einen anderen Sinn bekommen.

Ein Fachhochschüler berichtet davon, daß progressive Rock- und Underground-Musik ihn zum Rauchen und Trinken anregen würde. Beim Gebrauch von Drogen schätze er demgegenüber eine andere Art von Musik. Dies müsse dann eher Musik sein, die mit technischen Mitteln gemacht sei, beispielsweise Musik von Pink Floyd. Diese Musik rege ihn ebenso zum Gebrauch von Drogen an, wie ihn der Gebrauch von Drogen zum Hören dieser Musik animiere. Eine der Berufsschülerinnen bevorzugt beim Gebrauch von Drogen Reggae-Musik von Bob Marley. Einige andere Auszubildende gehen an, daß sich ihr Bedürfnis, zu rauchen und zu trinken, beim hören „gut gemachter“ Jazz- und Rockmusik gelegentlich steigert. Trotz dieser detaillierten Einzelschilderungen muß einschränkend bemerkt werden, daß eine gewisse Hemmschwelle, sich verbindlich zum Thema Alkohol, Drogen und Musik zu äußern, dessen endgültige Klärung außerordentlich erschwert.

Im Hinblick auf die musikalischen Präferenzen der Auszubildenden sei darauf hingewiesen, daß die Berufsschüler viele Schallplatten und Kassetten mit Rockmusik von Supertramp, Udo Lindenberg und Nina Hagen besitzen und im Rundfunk und Fernsehen Sendungen wie „Disco“, „Musikladen“ und „HR 3 Toptime“ bevorzugen. Bei den Berufsschülerinnen rangieren Schallplatten von Reinhard Mey, Joan Baez und Bob Dylan sowie Musiksendungen wie „Deutsches Schlagerlotto“, „Musik ist Trumpf“ und „Postkarte genügt“ an der Spitze der Beliebtheitskala. Bei den Fachschülern dominieren Schallplatten von Genesis und Pink Floyd, die von ihnen am meisten gesehene Musiksendung ist der „Rockpalast“. Neben Tonträgern mit klassischer Musik verfügen die Studenten über ein heterogenes Schallplattenrepertoire aus den Bereichen Rock, Jazz-Rock und Jazz. Hierzu zählt Rockmusik von Deep Purple, Led Zeppelin und Iron Butterfly, Country-Rock von Crosby, Stills, Nash & Young, Deutsch-Rock von den Gruppen Grobschnitt, Kraftwerk und

Hoelderlin, Klassik-Rock von Ekseption, Jazz-Rock von Weather Report und Jazz von Miles Davis, John Coltrane und Herbie Hancock. Neben Jazz- und Rockprogrammen schätzen sie in den Medien Sendungen mit Neuer Musik, die Studentinnen solche mit Alter Musik, Kammermusik und Avantgardemusik.

Es versteht sich von selbst, daß die Ergebnisse aus den Intensivinterviews und die Angaben über die musikalischen Präferenzen nicht in dem Maße repräsentativ sind, wie dies bei Fragebogenerhebungen mit umfangreicherer Stichprobengröße der Fall wäre. Ziel dieser Vorstudie zum Musikverhalten und Medienkonsum Auszubildender war es vielmehr, einen klärenden Beitrag zur Exploration dieses noch wenig bekannten Problems zu leisten sowie die bisher vorliegenden Erkenntnisse über das Musikverhalten Jugendlicher in einigen Punkten zu erweitern. Eine Fortsetzung der Untersuchung ist geplant. In ihrem Rahmen sollen spezifische Einzelprobleme aus der Vorstudie auf einer wesentlich breiteren Basis weiterverfolgt und das anfallende Datenmaterial einer statistischen Auswertung unterzogen werden.

Dennoch lassen sich bereits zum gegenwärtigen Stand der Untersuchung einige wichtige Konsequenzen ziehen. So kann in diesem Zusammenhang nicht ausdrücklich genug die berechtigte Forderung vieler Musikpädagogen nach einer qualitativen und quantitativen Aufstockung und Verbesserung des Musikunterrichts im Grund- und Hauptschulbereich unterstrichen werden. Hinsichtlich des Wunsches vieler Schüler, sich im Musikunterricht ausgiebiger mit Pop- und Rockmusik zu beschäftigen, sei darauf hingewiesen, daß eine Pop- und Rockmusikdidaktik durchaus auch eine Behandlung von Jazz, Neuer Musik und außereuropäischer Musik einschließen könnte. Gerade im Bereich des Avantgardejazz erscheint etwa die Musik des Perkussionisten Detlef Schönenberg (1980)⁷ besonders gut geeignet, das Interesse vieler schlagzeugbegeisterter Schüler zu wecken, die sonst vielleicht in erster Linie nur rhythmisch betonte Pop- und Rockmusik hören.

Die zweite Forderung bezieht sich auf das mangelnde Angebot an kulturellen Anregungen im Ausbildungsbereich vieler Jugendlicher, die eine Berufsausbildung absolvieren. Zu diesem Punkt seien ein letztes Mal die Äußerungen eines Betroffenen angeführt, der die spezielle Situation an einer technischen Fachhochschule schildert. Er sagt: „An der Fachhochschule habe ich leider keine Gelegenheit für Instrumentalunterricht, den ich eigentlich gern hätte. Überhaupt kommen hier Kunst, aber auch Sozialpolitik viel zu kurz. Hier werden nur technische Sachen gemacht.“ Es schiene an der Zeit, sich einmal Gedanken darüber zu machen, inwiefern vorhandene Ansätze für eine bildungsmäßig ausgerichtete Musikvermittlung im Berufsschulbereich ausgebaut

bzw. Neuansätze auf diesem Gebiet entwickelt und erprobt werden könnten. Dies gilt in ähnlicher Weise im Prinzip auch für den Medienbereich. In den Programmen der Rundfunk- und Fernsehanstalten ist nicht nur ein chronisches Defizit an didaktisch aufbereiteten Musiksendungen für Heranwachsende zu konstatieren, in Frage zu stellen ist insbesondere die weit verbreitete Tendenz, die musikalischen Bedürfnisse Heranwachsender primär auf dem Niveau von Hitparadensendungen befriedigen zu wollen. Keineswegs auch kann man damit einverstanden sein, daß die in jugendspezifischen Wort- und Musiksendungen gebotene Pop- und Rockmusik zumeist nur eine Unterhaltungsfunktion ausüben und den Anreiz zum hören nachfolgender Wortbeiträge bieten soll.⁸ Als unabdingbar erwiesen sich auf diesem Gebiet vielmehr pädagogisch begründete Konzepte für eine Musikvermittlung, die der passiven musikalischen Konsummentalität in weiten Teilen des jugendlichen Publikums erfolgreich entgegenwirken und damit einen wichtigen positiven Beitrag für die musikalische Sozialisation dieses Personenkreises leisten könnten.

SUMMARY

It seems to be absolutely necessary to complete our knowledge about the musical behavior of the young generation by some specific aspects of their musical socializing process. A research project was realized therefore, in which a number of young people from varying social backgrounds and levels of education were questioned about the general circumstances of their lives, as well as their individual musical behavior. A standard questionnaire was used to collect the social data; personal interviews with the subjects recorded their statements about musical training, instruments played, content and extent of daily listening, attendance at concerts, festivals and discotheques, leisure-time activities, purchase of phono equipment, and their total spendings for music. The results of this study illustrate, that the musical behavior of the young generation can be interpreted only as a complex interaction between social-psychological factors and individual experiences in the musical socializing process of the individual.

ANMERKUNGEN

1. Ekkehard Jost: Sozialpsychologische Faktoren der Popmusik-Rezeption, Musikpädagogik Forschung und Lehre Band 11, hrsg. von S. Abel-Struth, Mainz 1976.
2. Wolf-Christoph von Schönburg: Ein Beitrag zur Musikrezeption von Berufsschülern und Gymnasiasten. Versuch der Ermittlung „kompensierenden“ Musikhörens, Schriftenreihe zur Musik Band 9, Hamburg 1976.
3. Klaus-Ernst Behne: Geschmack und Präferenz, in: Kritische Stichwörter zum Musikunterricht, hrsg. von W. Gieseler, München 1978, S. 97-105.
4. Paul Beaud: Methodologische Probleme, in: K. Blaukopf: Massenmedium Schallplatte. Die Stellung des Tonträgers in der Kulturosoziologie und Kulturstatistik, Wiesbaden 1977, S. 66-87.
5. Jürgen Friedrichs: Methoden empirischer Sozialforschung, Reinbek 1973.
6. Näheres hierzu in meinem Vortrag „Massenmediales Musikverhalten und Musikunterricht“, gehalten auf dem ISME-Seminar „Neue Strömungen in Musikerziehung und Lehrerbildung“ am 29. 6. 1980 (veröffentlicht in: ISME-Jahrbuch 1980, hrsg. von B. Binkowski und E. Kraus, Mainz 1980, S. 82-88)
7. Günther Batel: Zwischen Avantgardemusik und Jazz. Überlegungen zu einem Hochschulprojekt über improvisierte Avantgardemusik, in: Neue Musikzeitung 1/1980, 5. 22
8. Vergleiche hierzu insbesondere den informativen Beitrag von Hans-Christian Schmidt: Radiothek. Konzeption, Struktur und Zielsetzung einer jugendspezifischen Wort- und Musiksendung des Hörfunks, in: Musik in den Massenmedien Rundfunk und Fernsehen. Perspektiven und Materialien, hrsg. von H.-Chr. Schmidt, Mainz 1976, S. 170-208.

Dr. Günther Batel
Inst. Musikwiss./Musikpäd.
K.-Glöckner Str. 21
6300 Gießen

Quantität als Spiegelung von Qualität im Bereich der Harmonik

PETER BRÖMSE

*Klaus-E. Behne (Hg.): Musikalische Sozialisation. - Laaber: Laaber 1981.
(Musikpädagogische Forschung. Band 2)*

Der im Thema angekündigte Inhalt war in einem den Tagungsteilnehmern zugesandten Exposé folgendermaßen umrissen worden:

An Beispielen von Kantional- bzw. Choralsätzen Hans Leo Hallers und Johann Sebastian Bachs über gleiche cantus firmi ist nachzuweisen, wie sich die Harmonik der Musik der Renaissance von der des Barock in den Kategorien Metrik/Rhythmik, Intervallik (sukzessiv/simultan), Bewegungsart, Akkordvorkommen, Stufenharmonik und Funktionalität quantitativ erfaßbar unterscheidet und wie sich die Unterschiede in den Qualitäten' des Satzes deuten lassen. Ziel der Untersuchung ist der Versuch einer Objektivierung von Kriterien zur Periodisierung der neueren Musikgeschichte (Ende 16. Jahrh. bis Anfang 20. Jahrh.) - hier mit Hilfe von Charakteristiken der Harmonik. Der „pädagogische Bezug“ des Themas besteht im Hinblick auf eine (permanente) Studienreform auf dem Gebiet der „Satzlehre und/als Analyse“ und steht insofern im Zusammenhang mit der Thematik des „AMPF“ und der „Bundesfachgruppe Musik“: Musikpädagogik in der Studienreform 1976.

Die das Thema behandelnde Sitzung (3. 10. 80, 14.00) war, in der Form auf die Mitarbeit der Anwesenden abgestimmt, soweit offengehalten worden, daß sich der Veranstaltungsverlauf am ehesten in der Darstellungsweise eines Protokolls wiedergeben läßt.

Veranstaltungsprotokoll

1. Einführung in die Thematik durch den Referenten unter Bezug auf ein Rundschreiben des 1. Vorsitzenden des AMPF, Prof. Dr. Werner Klüppelholz, an die Mitglieder vom 14. 1. 80 und in Verbindung mit o. a. Exposé.
2. An die Anwesenden werden Notenblätter verteilt:
 - a) H. L. Haßler, Kantionalsatz „Ach Gott von Himmel sieh darein“, aus „Kirchengesang“ 1608 (Notenbeispiel 1);
 - b) J. S. Bach, Choralsatz „Das wollst du Gott bewahren rein“ (c.f. wie oben), aus der Kantate Nr. 2, „Ach Gott vom Himmel sieh darein“, um 1735 (Notenbeispiel 2);
3. Um bei der Behandlung des Gegenstandes vom klingenden Material, also vom Höreindruck ausgehen zu können, werden die Teilnehmer gebeten, die Notenbeispiele vom Blatt im Chor zu singen.

{ Ach Gott vom Him-mel sich da-rein/ und laß dich des er-bar-men/
wie we-mig sind der Heil-gen dein/ Ver-las-sen sind wir Ar-men/ }

Dein Wort man zert nicht ha-ben waar/ der glaub ist auch ver-

zo-schen gar/ bey al-len Men-schen-kin-den.

Notenbeispiel 1. H. L. Haßler: Kantionalsatz „Ach Gott vom Himmel sih
darein“, aus „Kirchengesaeng“ Nr. 29, aus dem Jahre 1608. Nach Neudruck,
hg. v. R. v. Saalfeld, Kassel u. Basel 1959 (6. Auflage)

Ach Gott vom Himmel sieh' darein

Aus dem Erfurter Enchiridion von 1524



Das wollt du Gott be - wah - ren mein für die - sem ar - ge - schreck - te,
und laß uns dir be - foh - len sein, daß sich im uns nicht riech - te:

der got - tes' Hauf' sich um - her findt, wo sel - che te - te'

Leu - te sind im sel - nem Volk er - ha - ben.

Notenbeispiel 2. J. S. Bach: Schlußchoral der Kantate Nr. 2, „Ach Gott vom Himmel sieh' darein“. Nach Choral Sammlung „Joh. Seb. Bach, Sechzig Choralgesänge“, hg. v. H. Roth, München 1920

4. Die Anwesenden werden dazu angeregt, die vorgelegten Sätze im Hinblick auf die unten folgenden Kategorien zu untersuchen und die Ergebnisse in eine vorbereitete Tabelle einzutragen („Stillarbeit“).
5. Die Ergebnisse werden gesammelt, wobei Unterschiede in der Satzweise der Renaissance (Beispiel Haßler) und des Barock (Beispiel Bach) hervortreten³:

	Kategorie	Haßler	Bach
5.1.	Metrisch-rhythmische Verhältnisse	a) Keine Taktgliederung b) Zählzeit  c) Synchr. Stimmenverlauf, vorwiegend im Rh. d. Zählzeit	a) C-Takt b) Zählzeit  c) Neben dem Zählzeitrhythmus häufige Einschreibung v. Achtelbewegung
5.2.	Sukzessivintervalle stimmenweise	a) Stimmen bewegen sich direkt von Akkordton zu Akkordton b) Sek., Terzen (S.A.T.); Quinten, Quarten (B.)	a) Einschreibung v. Durchgängen, auch im c. f.; Vorhalte b) Sekundbewegung, auch im Baß
5.3.	Simultanintervalle i. d. Stimmenpaaren	Ausschl. Prim, Terz, Quart, Quint, Oktave; nur gr., kl. u. reine Interv.	Neben Dreiklangsinterv. auch Sekunden u. Septimen; neben gr., kl. u. reinen Interv. auch verm. u. überm.
5.4.	Bewegungsarten in den Stimmenpaaren (parallel, gleichsinnig, Seitenbew., Gegenbew., Tonwiederh.)	Hier konnten auf den ersten Blick keine Besonderheiten festgestellt werden	Achteleinschiebungen bewirken Seitenbewegung
5.5	Akkordvorkommen (Dreiklänge, Septakkorde samt beider Umkehrungen)	Ausschließlich Grunddreiklänge	Außer Grunddreikl. auch Dreiklangsumkehrungen, Septakkorde mit Umkehrungen, alterierte Akkorde

5.6.	Verteilung der Harmonien auf die Stufen NB: Von hier aus Tonartbestimmung möglich	a) Harmonien auf allen Stufen b) Gr. Häufigkeiten: Dreiklänge auf g und d (I. u. V.)	a) Wie Haßler, jedoch vielfältiger b) Gr. Häufigk.: Auf I. u. V. Stufe bezogene Harmonien
5.7.	Verteilung der harmonischen Funktionen	T-, D- und S-Funktion samt Stellvertretungen	Wie Haßler, jedoch größere Mannigfaltigkeit der Stellvertretungen

6. Vortrag des Referenten

Die unter 5.1. bis 5.7. gesammelten Ergebnisse der Teilnehmer - obwohl nur an einem Beispielpaar gesammelt und nur „auf den ersten Blick“ gewonnen - enthalten Aussagen, in denen ein Mehr-oder-weniger, Häufiger-oder-seltener, Größer-oder-kleiner - also Gegenüberstellungen von *Quantitäten* - den Kern bilden.

Anhand von Angaben, die durch vollständige Auszählung an einer größeren Anzahl (10) von Kantionalsätzen Habiers und Choralsätzen Bachs über jeweils gleiche cantus firmi gewonnen worden waren, lassen sich Merkmale der vierstimmigen Satzweise, auf die letzten Endes auch Sätze mit größerer oder geringerer Stimmenzahl zurückgeführt werden können, für die Zeit der Renaissance (Beispiel Haßler) bzw. des Barock (Beispiel Bach) innerhalb der oben verwendeten Kategorien (5.1.-5.7.) quantifiziert darstellen (Angaben in Prozenten).

6.1. Metrisch-rhythmische Verhältnisse (Tabelle 1)

Im Zug der metrischen Diminution (Zählzeit von ♩ auf ♪) und der rhythmischen Rationalisierung wird die Mensuralität (C , ♩ im Sinne von „Tempus“) von einer eindeutigen Taktgliederung abgelöst (C , ♩ im Sinne von 4/4- bzw. Alla-breve = 2/2-Takt, ferner andere, auf den Bruchnenner bezogene Taktvorzeichnungen).

	Zählzeit ↓									
Haßler										
Bach										
Haßler	2,1	0,1	0,0	0,0	18,7	4,5	67,3	0,2	6,7	0,4
Bach	0,0	0,0	0,2	0,3	1,2	1,6	55,0	0,3	38,2	3,1

Tabelle 1. Durchschnittliche Verteilung der Notenwerte bei Haßler und Bach

Der im Kantionalsatz im Prinzip rhythmisch synchrone Stimmenverlauf – Haßler hat, wie er selbst sagt, seine Kirchengesang „simpliciter gesetzt“⁴ – lockert sich im späteren Choralatz durch gesteigerte komplementäre Rhythmik zugunsten einer größeren Selbständigkeit der Stimmen. Sie äußert sich in der rhythmischen Bewegung: Bei Haßler tritt, neben der Zählzeit (♩ : 67,3 %), deren doppelter Wert (♭ : 18,7 %) am häufigsten auf. Teilwerte treten zurück (♩ : 6,7 %). Bei Bach hingegen herrscht, neben der Zählzeit (♩ : 55,0 %), deren Halbwert vor (♩ : 38,2%). Der Doppelwert ist kaum vertreten (♩ : 1,2 %).

6.2. Sukzessivintervalle (Tabelle 2)

Die Häufigkeit des Sekundschrilles setzt sich, vor allem in der Baßführung auffallend (11a6ler 26,4 %, Bach 72,9 %), gegenüber größeren Intervallen durch. Bach verändert um der Sekundbewegung willen sogar den cantus firmus (im Sopran) mit Hilfe von Achteldurchgängen. Alteration von Akkorden (vgl. 6.5.) erfordert stimmenweise Einführung von Akzidentien (letzteres aus der Tabelle nicht ersichtlich, da hier die Intervalle als solche ohne Chromatisierung eingetragen wurden).

Intervalle (sukzessiv):	1	2	3	4	5	6	7	8
Sopran								
Haßler	12,7	60,4	20,4	4,1	1,6	0,4	0,0	0,4
Bach	12,5	73,3	8,1	4,0	1,7	0,4	0,0	0,4
Alt								
Haßler	21,5	46,7	22,8	6,9	1,2	0,4	0,0	0,4
Bach	17,1	68,4	8,5	3,5	1,9	0,3	0,0	0,3
Tenor								
Haßler	20,5	47,4	23,3	5,6	2,8	0,4	0,0	0,0
Bach	14,5	65,7	7,2	7,2	4,4	0,6	0,0	0,3
Baß								
Haßler	2,8	26,4	17,6	25,2	22,4	0,4	0,0	5,2
Bach	3,4	72,9	1,8	8,8	7,9	0,9	0,0	4,2

Tabelle 2. Häufigkeit der Sukzessivintervalle

6.3 Simultanintervalle in den Stimmenpaaren (Tabelle 3)

Im Zusammenklang ist das Auftreten der dissonanten Intervalle im Barock-

satz häufiger geworden (Sekunde bei Haßler 0,6 %, bei Bach 5,6 %; Septime bei Haßler 0,5 %, bei Bach 5,1 %). Dabei sind in der Tabelle die im Renaissance-satz seltenen, im Barocksatz jedoch oft auftretenden verminderten Quinten zwischen VII. und IV. Stufe sowie deren als übermäßige Quartan erscheinende Umkehrungen nicht besonders gekennzeichnet. Auch durch Chromatisierung bewirkte Hoch- und Tiefalterationen, im Choralsatz keine Seltenheit, im Kantionalsatz rar, werden nicht eigens als dissonant charakterisiert. Bezieht man solche Abwandlungen reiner, großer und kleiner Intervalle ein, so übersteigt der Anteil an Dissonanzen bei Bach die o. a. insgesamt 10,7 % bei weitem.

Intervalle (simultan):	1	2	3	4	5	6	7	8
Alt/Sopr.								
Haßler	2,7	0,8	35,3	16,1	11,4	31,0	0,0	2,7
Bach	3,6	6,4	28,8	20,4	14,8	20,4	3,1	2,5
Ten./Sopr.								
Haßler	0,0	2,3	26,4	10,9	13,6	32,1	0,8	14,0
Bach	0,0	4,1	19,3	15,8	14,4	28,2	6,9	11,3
Ten./Alt								
Haßler	1,1	0,4	38,2	18,7	13,1	24,7	0,4	3,4
Bach	1,3	3,6	29,5	24,2	17,6	18,0	2,8	3,1
Baß./Sopr.								
Haßler	0,0	0,4	37,1	0,0	28,5	5,9	0,0	28,1
Bach	0,0	5,0	22,8	8,4	21,2	20,3	5,6	16,7
Baß./Alt								
Haßler	0,0	0,0	33,8	1,2	31,5	1,5	0,8	31,2
Bach	0,0	8,0	29,3	8,0	20,6	13,1	5,9	15,2
Baß./Ten.								
Haßler	3,4	0,0	42,1	3,0	24,4	1,5	1,1	24,4
Bach	2,8	6,4	32,5	6,9	17,7	14,3	6,1	13,3
Zusammen								
Haßler	1,3	0,6	35,2	8,3	20,4	16,1	0,5	17,6
Bach	1,3	5,6	27,2	13,9	17,7	18,9	5,1	10,4

Tabelle 3: Verteilung der Simultanintervalle

6.4. Bewegungsarten (Tabelle 4)

Bei Haßler erreicht die Gegenbewegung zwischen Sopran und BA die höchste Quote (53,7 %). Hier wirkt sich in der Führung der am deutlichsten vernehmbaren Außenstimmen eine entsprechende Kontrapunktregel des Satzes Note gegen Note („1 : 1“) aus, die der Gegenbewegung den Vorzug vor anderen Motus gibt. Die Einhaltung dieser Regel bei der gesamten Stimmführung schlägt sich bei Haßler auch im Mittelwert der vorkommenden Bewegungsarten nieder (Gegenbewegung mit 34,0 % an erster Stelle).

Bewegungsarten	Parallelbewegung	Gleichs. Bewegung	Seitenbewegung	Gegenbewegung	Tonwiederholung
Alt/Sopr.					
Haßler	26,4	20,1	31,5	17,7	4,3
Bach	19,2	11,0	53,3	13,9	2,5
Ten./Sopr.					
Haßler	15,2	20,8	37,7	23,9	2,3
Bach	13,4	8,5	52,9	23,3	2,0
Ten./Alt					
Haßler	12,4	20,7	42,1	22,2	2,6
Bach	12,9	11,5	56,2	16,5	2,9
Baß/Sopr.					
Haßler	4,7	20,0	20,4	53,7	1,2
Bach	6,3	9,7	42,5	41,6	0,0
Baß/Alt					
Haßler	4,2	22,8	25,5	46,3	1,2
Bach	10,3	9,7	47,9	31,3	0,8
Baß/Ten.					
Haßler	10,2	22,3	26,4	40,4	0,8
Bach	12,0	13,0	46,4	28,1	0,5
Zusammen					
Haßler	12,2	21,1	30,7	34,0	2,0
Bach	12,3	10,6	49,8	25,8	1,5

Tabelle 4: Bewegungsarten

Bei Bach haben sich die Verhältnisse infolge des an vielen Stellen durchgängigen Achtelmotus zugunsten der Seitenbewegung (hier als „1 : 2“ in Er-

scheinung tretend) verschoben. Dies gilt auch für den Gesamtdurchschnitt, bei dem die Seitenbewegung mit 49,8 % nahezu die Hälfte der Bewegungsarten erreicht.

6.5. Akkordvorkommen (Tabelle 5)

Die bei Haßler nur wenig eingeschränkte Vorherrschaft des Dreiklangles (86,1 % reine Dreiklänge in der Grundstellung) wird bei Bach durch häufige Verwendung von Dreiklangsumkehrungen gebrochen (Dreiklänge in Grundstellung - hierzu zählen nun auch verminderte und übermäßige - nur 36,8 %, Sextakkorde und Quartsextakkorde zusammen 20,3 %). Der Septakkord, im Kantionalsatz nur äußerst selten u. zw. allein in der Grundstellung zu verzeichnen (1,1 %), gewinnt im Choralsatz, einschließlich seiner Umkehrungen stark an Bedeutung (zusammen 29,1 %). Hinzu tritt dann und wann der Nonenakkord (1,8 %). Vorhalte, Durchgänge, Wechselnoten und Antizipationen, von Haßler, wenn überhaupt, so nur sparsam eingesetzt (Summe 4,2 %), sind bei Bach verhältnismäßig oft anzutreffen (11,8 %).

Am Akkordvorkommen zeigt sich besonders deutlich, wie sich durch Verschiebung der Quantitäten die Qualität der ganzen Satzweise ändert, welche nun gefügiger geworden ist, eine differenzierte Ausdrucksskala mit harmonischen Mitteln wiederzugeben (s. u., 6.9).

Akkordart	3	6	$\frac{6}{4}$	7	$\frac{6}{5}$	$\frac{4}{3}$	2	9
Haßler	86,1	8,3	0,4	1,1	0,0	0,0	0,0	0,0
Bach	36,8	16,9	3,4	9,8	9,6	2,8	7,1	1,8
	Vorhalt		Durchgang		Wechseln.		Antizip.	
Haßler	1,9		2,3		0,0		0,0	
Bach	2,8		8,0		0,5		0,5	

Tabelle 5: Verteilung der Akkorde, Vorhalte, Durchgänge, Wechselnoten und Antizipationen

In der Tabelle 5 nicht verzeichnet, dennoch aber erwähnenswert ist der Umstand, daß sich die absolute Zahl der verwendeten Akkorde bei unserem Vergleich der Haßlerschen und der Bachschen Sätze um 62,3 % erhöht hat. Auch hierin drückt sich eine gesteigerte harmonische Flexibilität aus.

6.6 Stufenharmonik (Tabelle 6)

Hier wurde bei allen registrierten Klängen von ihren jeweiligen Grundtönen ausgegangen und diese auf die entsprechenden Stufen bezogen (Stufe I = Grundton der Tonart). Für die Kantional- wie für die Choralbeispiele liegen die größten Häufigkeiten bei den I. und V. Stufen (I: 28,2 % bzw. 23,6 %; V: 23,1 % bzw. 23,3 %). Dies deutet auf eine hier wie dort ausgeprägte Tonika-Dominant-Strebigkeit hin.

Stufen:	I	II	III	IV	V	IV	VII
Haßler	28,2	9,0	10,6	13,3	23,1	8,6	7,1
Bach	23,6	13,2	9,8	13,5	23,3	8,5	8,0

Tabelle 6: Verteilung der Harmonien auf die Stufen

6.7. Funktionalität (Tabelle 7)

Wegen der bei Molltonarten zu erwartenden Ausweichungen in die Durparallelen wurden die Mollsätze getrennt von den Dursätzen analysiert. Dennoch überwiegen im Ergebnis bei Haller wie bei Bach in allen Fällen die Hauptfunktionen, also Tonika, Dominante und Subdominante (im Schnitt bei Haßler 66,6 %, bei Bach 66,2 %) vor den Nebenfunktionen, wie Tonikaparallele, Dominantparallele, Subdominantparallele u. a. Die Relationen unterscheiden sich allerdings dadurch, daß Bach in den Dursätzen häufiger Stellvertretungen der Hauptfunktionen einsetzt (37,2 %) als Haßler (28,8 %). In den Mollsätzen ist das Verhältnis umgekehrt (Bach 30,5 %, Haßler 38,8 %). Das Vorkommen verschiedenartiger Funktionen - in der Tabelle nicht angegeben - ist (absolut) bei den Dursätzen von 9 (Haßler) auf 12 (Bach), bei den Mollsätzen (entsprechend) von 11 auf 14 gestiegen.

	Dursätze		Mollsätze	
	Hauptfunkt.	Nebenfunkt.	Hauptfunkt.	Nebenfunkt.
Haßler	71,1	28,8	62,0	38,0
Bach	62,9	37,2	69,5	30,5

Tabelle 7: Verteilung der Funktionen in den Dur- bzw. Mollsätzen

6.8. Erkennen harmonischer Qualität durch kategoriale Quantifizierung

Der Vergleich der als Exempel ausgewählten Kantionalsätze (Haßler) und Choralsätze (Bach) erbrachte für beide Satzgruppen spezifische Merkmale der harmonischen Beschaffenheit. Kategorisiert man die Merkmale (s. o., 5.1. - 5.7. und 6.1 - 6.7.), so erkennt man, daß sie in den älteren und

neueren Sätzen unterschiedlich ausgeprägt erscheinen. Der Grad der Ausprägung läßt sich statistisch erfassen und ergibt eine Reihe von Quantitäten, welche sich als geeignet erweisen, die harmonische Beschaffenheit (Qualität) in Zahlen - und daher in gewissem Maße objektiviert - auszudrücken.

Exkurs: Eine Veränderung in den Zahlenverhältnissen (Quantitäten) bewirkt also eine Verwandlung der Beschaffenheit (Qualität) eines harmonischen Satzes. Die Harmonik folgt hier analogen Gesetzmäßigkeiten, wie sie auch in anderen Erfahrungsbereichen zu beobachten sind.

- a) Durch Wärmezufuhr oder -entzug (quantitativ in Grad meßbar) wird Materie in die drei Aggregatzustände (Qualitäten) versetzt, z. B. Wasser in Wasserdampf oder Eis.
- b) Die „quantitative“ Spektralanalyse läßt durch Messung der Linienschwärzung auf die chemische Natur (Qualität) eines glühenden Körpers schließen.
- c) Im „praktischen Leben“ bestimmt - neben dem Ausmaß des Vorhandenseins anderer Faktoren - die Höhe des Einkommens (Quantität) über die „Lebensqualität“.
- d) Bei einer politischen Wahl entscheidet die Stimmenzahl (Quantität) über die Zusammensetzung (Qualität) der Volksvertretung nach Parteien.
- e) Karl Marx versuchte einen Gegensatz abzuleiten, der zwischen den „gesellschaftlichen Produktivkräften“ und dem „Beharrungsvermögen der Produktionsverhältnisse“ bestehe und durch seine „quantitative Steigerung“ in eine „neue Qualität“ der ökonomischen Bedingungen umschlage.
- f) Im Bereich der Semantik können durch empirische, d. h. quantitative Forschung über die Textur einer literarischen Quelle Auskünfte gegeben werden. Auf der Basis solchermaßen ermittelter Quantitäten kann die Textkritik Zuordnungen historischer oder anderer Art vornehmen, die qualitativen Einstufungen gleichkommen.

Bei unserer unter 6.1. - 6.7. andeutend dargelegten Arbeitsweise im Bereich der Harmonik wird nach analogen Prinzipien verfahren wie in der sprachlichen Textkritik. Zur „Sprache“ der Musik gehören harmonische Mittel. Ihr Gebrauch hängt von den Intentionen dessen ab, der sich ihrer bedient, steht aber auch im Zusammenhang mit den Gegebenheiten der jeweiligen historischen Situation.

Wir hatten festgestellt, daß Bach'sche Choralsätze, verglichen mit Kantionalsätzen Haßlers, zwar viele Gemeinsamkeiten aufwiesen, aber auch wichtige Unterschiede erkennen ließen, die sich im Lauf einer etwa hundertjährigen Entwicklung des vierstimmigen Satzes von um 1600 bis um 1700 ergeben haben. Was wir an unseren Beispielen beobachteten, dürfen wir als exemplarisch ansehen für die Satzweise, hier in der Renaissance, dort im Barock. Musikhistorischen Periodisierungsversuchen liefern die Charakteristika, als Zahlenproportionen quantifiziert, rationale Kriterien für die Epochenabgrenzung.

Wenn sich nun die Unterschiede in der Beschaffenheit (Qualität) der Harmonik in der Verteilung (Quantität) kategorialer Merkmale der Mehrstimmigkeit widerspiegeln, dann lassen sich per Analogie aus dem Wandel der

Verteilungsverhältnisse, wie er sich auch zwischen späteren Entwicklungsabschnitten der Musikgeschichte als jeweils kennzeichnend nachweisen läßt (Barock/Klassik, Klassik/Romantik, Romantik/„Moderne“), Anhaltspunkte für eine weitergefaßte Gliederung musikgeschichtlicher Verläufe gewinnen. Zwar wissen wir freilich längst, daß jede Musikepoche die ihr wesensgemäße Harmonik hervorgebracht hat - in besonderen Fällen kann solches ja sogar für einzelne Komponisten vermerkt werden (Wagner, Reger); zu erfahren aber, wie das jeweils Charakteristische mit bestimmten Zahlenproportionen (Quantitäten) in der Kennzeichenverteilung zusammenhängt, kann die Anschauung von der sich wandelnden Eigenart (Qualität) der harmonischen Satzkunst nur vertiefen, nicht einengen. Die Methode ist in der hier andeutungsweise beschriebenen Form allerdings nur für die Betrachtung musikalischer Gebilde des Zeitabschnittes anwendbar, in welchem die „Regelmäßigkeit“ (Moser) tonaler Beziehungen unter dem Generalaspekt des Zusammenwirkens gewisser Parameter (bei uns auf sieben „Kategorien“ reduziert) ihre Gültigkeit fand, ihr liegt eine „Theorie“ zugrunde, die sich primär auf die Akkordik und Funktionalität der „dur-moll-tonalen Musik“ (Dahlhaus) bezieht. Für die Analyse modaler Mehrstimmigkeit des Mittelalters (selbstverständlich auch für alle Erscheinungsformen der Einstimmigkeit) taugt sie „noch nicht“, für die Strukturbestimmung atonaler Musik oder extratonaler auditiver Realisierung „nicht mehr“. Aber gerade in dieser Einschränkung ermöglicht sie Grenzziehungen bei der Großgliederung der europäischen Musikgeschichte.

6.9. Qualität und „Ausdruck“

Der Qualitätsbegriff in seiner von uns gemeinten wertneutralen Bedeutung leitet zu einer Inhaltsauffassung hin, die es sich zum Prinzip macht, ein Musikwerk in seiner Beschaffenheit (Qualität) erst einmal phänomenologisch, also musikimmanent, zu interpretieren. Was der Hörer als „Eindruck“ empfindet, ist die Wirkung eines vom Komponisten beabsichtigten „Ausdrucks“. Diese Wirkung ist - u. a. - einer Reihe von Faktoren zuzuschreiben, die am Zustandekommen eines harmonischen Satzes beteiligt sind. Der „Ausdrucksgehalt“ kann - wenn auch nur mehr oder weniger adäquat, so doch aus der Musik selbst zu erschließen - vom Hörer als „Eindrucksgehalt“ wahrgenommen werden.

Die Beschaffenheit einschließlich der Stärke der Eindrücke (Qualität) läßt sich innerhalb eines bestimmten Spielraumes psychometrisch mit Hilfe der Methode des „semantischen Differentials“⁷⁷ ermitteln und nach gewissen Faktoren aufgliedern. Auf diese Weise, also über die Eindrucksspielräume bei den Hörern, sind die Ausdrucks-

qualitäten einer wie immer gearteten Musik empirisch zu registrieren. Daß man sich bei einer solchen Ermittlung einer „quantitativen Methode der Psychologie“⁶ bedient hat, stimmt zum Tenor unserer Ausführungen, die von der Spiegelung der Qualität in Dimensionen der Quantität handeln.

Eine Brücke zur hermeneutischen Interpretation von Ausdrucksqualitäten wird in der wortgebundenen Musik⁷ geschlagen. So ist es augenfällig, wie Bach in dem als Notenbeispiel 2 wiedergegebenen Choralsatz die im Barock gewonnenen harmonischen „Errungenschaften“ im Dienste der Textverbildlichung, gleichsam exegesierend, einsetzt (z. B. Dissonanzfortschreibung bei „für diesem arg'n Geschlechte“, Durchgangskette im Baß mit Gegenbewegung im Sopran als Bild des sich Ausbreitens bei „der gottlos Hauf sich umherfindt“, Sextakkord des übermäßigen Dreiklangs b-d-fis bei „lose Leute“). Während der ältere Kantionalsatz, in dessen Gewand alle Strophen des Gemeindeliedes zu singen waren (Beispiel „Kirchengesaeng“, daraus Notenbeispiel 1) nicht einmal auf den Scopus hin angelegt zu sein brauchte - sollte er doch oft auch für andere auf den gleichen c. f. zu singende Texte verwendbar sein -, behandelt der jüngere Choralsatz, bei Bach Conclusio in der Kantate oder Meclitatio im Oratorium, die Worte gemäß ihrem besonderen Inhalt im Hinblick auf eine bestimmte Strophe. Dabei wird, was die Wort-Ton-Behandlung betrifft, im Prinzip genau so verfahren wie in den vokalen solistischen und chorischen Großformen des Hochbarock.

6.10. Musikpädagogischer Bezug

Musikpädagogisch läßt sich die umrissene Methode - im sekundären und tertiären Bildungsbereich - insofern mit Erfolg nutzbar machen⁸, als sie rational leicht erfaßbar ist, somit kognitive Fähigkeiten anspricht und von dieser Seite her der Didaktik der Harmonielehre hilfreich sein kann. Eine solche Didaktik stellt das sonst landläufig geübte Anfertigen von vierstimmigen Sätzchen (für so manchen Kursteilnehmer eine Quelle der Frustration!) erst einmal zurück.⁹ Sie geht stattdessen vom Hören repräsentativer Beispiele aus, wodurch der erste „naive“ Eindruck vermittelt wird, schreitet in der Analyse fort, welche das Satzgefüge innerhalb der bedingenden Kategorien verständlich werden läßt, und zielt hin auf die Interpretation der durch harmonische Mittel ausdrückbaren kompositorischen Intentionen, wobei objektivierbare stilgeschichtliche und personalbezogene Kriterien die Orientierung bestimmen.¹⁰ Bedarf es vor Musikpädagogen des Hinweises, daß solche, den Tonsatz betreffende Studien nicht isoliert betrieben, sondern stets eingedenk der allgemeinen Aufgaben des Musikstudiums geplant und geleitet werden sollten?

7. Diskussion (nach einer Tonbandaufzeichnung)

Die Teilnehmer stellten vorwiegend Fragen, die als Antworten Ergänzungen zu den Ausführungen des Referenten erheischten. Da dem Autor seine Statements in der Nachbesinnung teilweise unzureichend schienen, nahm er sich mit Rücksicht auf eine allgemeine Verständlichkeit die Freiheit, das von ihm Gemeinte in der folgenden Niederschrift zu präzisieren. Insgesamt wird die Aussprache stark gekürzt wiedergegeben. Die Teilnehmer werden um Entschuldigung gebeten, wenn ihre Beiträge nur als Fragmente erscheinen.

Marie Luise Schulten findet es schwierig, daß das vorgestellte Modell überwiegend auf Vergleichen beruht. Wie ist festzulegen, was man letzten Endes miteinander vergleichen kann, wenn Man etwa Beispiele aus verschiedenen Epochen nimmt?

Referent: Man kann - und so wird das gewöhnlich auch sein - ein bestimmtes einzelnes Stück (quantitativ) analysieren, immer mit dem Ziel, es qualitativ zu bestimmen. Aber wenn die Analyse nun das Besondere gerade dieses Stückes erkennen läßt, dann stellt sich im Hintergrund sogleich die Frage: Was ist dieses Besondere, welches dieses Stück aus anderem Bekanntem heraushebt? Und so zieht jedes Analysieren eigentlich immer ein Vergleichen nach sich. Übrigens war es vom Thema her aufgegeben (vgl. Exposé) zu zeigen, was zwischen Renaissance und Barock harmonisch anders geworden ist. Der geschehene Wandel wird nur im Vergleich deutlich.

Reiner Schmitt moniert (mit Recht), a) daß über den Transfer, von dem vorgetragenen Informationsmaterial zu bestimmten Ausdrucksqualitäten zu gelangen, zu wenig ausgesagt worden sei. Denn nur wenn wir die Ausdrucksqualitäten analog setzen können zu bestimmten harmonischen Erscheinungen, seien sie für uns relevant. b) Weiter wird angemerkt, daß manche Untersuchungsaspekte hätten außer acht gelassen werden können, weil sie sich z. T. aus Übergeordnetem ergäben. Als Beispiel werden die Sukzessivintervalle angeführt (Sekunden bei Bach seien eine logische Konsequenz der differenzierten Harmonik). e) Im Bezug auf die Interpretation der Ausdrucksqualitäten wird auf Arnold Schmitz (s. Anm. 7) verwiesen, der diese bei Bach mit Hilfe der rhetorischen Figurenlehre überzeugender interpretiere, als es hier durch die harmonischen Kriterien (größerer Dissonanzreichtum o. ä.) geschehen sei.

Referent: Zu a). Die Behandlung des Problems „Qualität/Ausdruck“ ist im Vortrag tatsächlich zu kurz gekommen. (Der Mangel soll durch ein wenigstens kursorisches Eingehen auf diesen Komplex in den Abschnitten 6.8. und 6.9. ausgeglichen werden. Anm. d. Verf.) - Zu b). In der Tat bedingen sich die harmonischen Kategorien wechselseitig, so ergeben sich z. B. die Sukzessiv-

tervalle aus der Verbindung von Akkorden. Im Hinblick auf einen Harmonielehreunterricht, auf den unsere Ausführungen letzten Endes abhoben (vgl. 6.10.), ist es von Belang, auch die Führung der einzelnen Stimmen zu beobachten. Die Stimmführung aber wirkt sich auf die Verteilung der Sukzessivintervalle aus. Entsprechend verlangen auch die anderen Kategorien einzeln berücksichtigt zu werden - freilich unter jeweilig erforderlicher Akzentsetzung. - Zu c). Wenn es also (siehe b!) um *Harmonielehre* geht, dann liegt die *Figurenlehre* eigentlich außerhalb des Betrachtungsfeldes, denn sie bezieht Kriterien ein, die außerhalb des Harmonischen liegen.

Helga de la Motte erkundigt sich danach, ob der Referent seine hier angesprochenen stilistischen Vergleiche (Kantionalsatz/Choralsatz, Renaissance/Barock) vor dem Hintergrund eines impliziten umfassenderen Begriffs von Tonalität angestellt habe.

Referent bejaht dies und teilt mit, er habe Material für eine größere einschlägige Arbeit gesammelt.

Günther Noll vermerkt, der Referent wolle Formen der quantitativen Analyse von auch qualitativ zu beschreibenden Phänomenen in den Zusammenhang einer Studienreform des Faches „Satzlehre und Analyse“ stellen. Sollen mithin in verstärktem Maße objektivierende, also quantitativ messende Methoden eingesetzt werden, um die Probleme der musikalischen Analyse - die ja ohne einen gewissen Interpretationsspielraum nicht auskomme - zu lösen?

Referent gibt letzteres zu und beruft sich auf seine Erfahrungen, denen zufolge qualitative Phänomene leichter zu begreifen seien, wenn man sie auf die Quantitäten zurückführt, an denen man sie messen kann.

Rudolf Dieter Krämer bezieht sich auf die These des Referenten, die Qualität einer Harmonik spiegele sich wider in der Verteilung ihrer Kriterien. Wenn man aber herausgreife, z. B. die Tonwiederholung, dann könne diese im Barock - etwa in der Passacaglia - etwas ganz anderes bedeuten als in der Rockmusik. Bei der quantitativen Methode werde Zusammengezähltes verglichen, obwohl es gar nicht zusammenstimme, weil seine jeweilige (gemeinte) Bedeutung nicht zum Ausdruck gekommen sei. Musikpädagogisch setze eine quantitative Analyse voraus, daß man qualitativ denke. Erst dann könne man umsetzen, in Zahlen transponieren.

Referent: Natürlich gehe man nicht vom Zählen, z. B. von Intervallen, aus. Man habe ja eine Vorstellung vom Ganzen. Diese Vorstellung von der Qualität (Beschaffenheit) einer Musik bzw., hier speziell, von ihrer Harmonik, ist subjektiv. Sie zu objektivieren ist eine didaktische Maßnahme. Objektivieren kann man durch die Untersuchung von kategorialen Verteilungen. - Bei

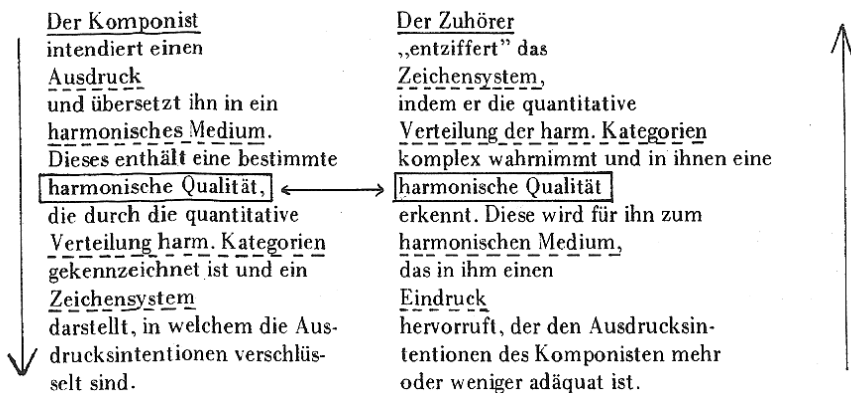
der „Tonwiederholung“ (im Sinne von Reperkussion gemeint?)¹¹ ist freilich der ganze Komplex von Aufführungspraktiken der (nicht aufgezeichneten!) Rock-Musik mit zu berücksichtigen. Diese sind mit den Methoden der Analyse, von der hier die Rede war, kaum zu fassen.

Nachwort

Denjenigen Lesern, welche nun doch noch befürchten, es sollte, dem Dargelegten zufolge, ein so reines Reservat des Geistes, wie das der kongenialen verbalen Interpretation musikalischer Kunstwerke, mit dem Ungeist zahlenfetischistischer Banausie durchsetzt werden, sei entgegnet: Das Gegenteil ist beabsichtigt. Die hier herangezogene Empirie soll allein dazu dienen, die sich stets wandelnde Beschaffenheit unseres Gegenstandes, der Harmonik, ihrem Wesen nach besser kennenzulernen. Wenn dabei „Operationen des Zählens und Messens“¹² zwischengeschaltet werden, dann geschieht das aus „Mißtrauen in die Verlässlichkeit (der) persönlichen Schätzung“ und des subjektiven Beurteilens. Denn: „Ebensowenig wie der Empiriker auf Akte des Verstehens verzichten kann, ohne die er nicht einmal eine Hypothese, geschweige denn eine interpretierende Erklärung gewinnen kann, ebensowenig kann der nur der Intuition Hingegebene ganz auf die empirische Prüfbarkeit seiner Aussage verzichten.“ Die Feststellungsmöglichkeiten der hier vortragenen Methode mögen zunächst trivial scheinen - aber: „Jede harmonische Analyse einer Beethoven-Sonate muß für den musikhistorisch Vorgebildeten weitgehend trivial sein, sonst ist sie falsch.“ Was für Beethoven-Sonaten recht ist, sollte für andere Musikwerke nicht unbillig sein.¹³

Zur Klärung dessen, was hier angesprochen wurde, mögen noch die folgenden Ausführungen dienen:

Zunächst bezieht sich die „quantitative Analyse“ auf die Ermittlung von Kriterien (hier als „Kategorien“ gesammelt), welche das Soundsosein, das Gepräge, den Stil einer Harmonik bestimmen, mit einem Wort gesagt, ihre „Qualität“ ausmachen. Die so verstandene Qualität birgt erst mittelbar Beziehungen zur Ausdrucksintention des Komponisten einerseits und zum Eindrucksgehalt beim Zuhörer andererseits. Die Reziprozität der Phänomene läßt sich schematisch folgendermaßen wiedergeben:



Die „Verständigung“ zwischen Komponist und Zuhörer erfolgt auf der Ebene der harmonischen Qualitäten (s. o.) aufgrund der von jenem (meist) intuitiv angeordneten und von diesem (fast immer) komplex wahrgenommenen Verteilung der harmonischen Kategorien. Die Quantitäten der Verteilung bleiben in der musikalischen Produktion *in der Regel*, in der Rezeption *stets* nur latent. Sie erschließen sich erst der quantitativen harmonischen Analyse. Diese kann mit ihren Erkenntnissen zur Durchschaubarkeit innerer Zusammenhänge in der Beschaffenheit harmonischer Gebilde beitragen, indem sie darauf hinweist, wie sich hier die Qualität in den ihr zugrundeliegenden Verhältnissen von Quantitäten widerspiegelt.

SUMMARY

By comparing compositions for four voices of the Baroque period (e. g. Bach) with those of the Renaissance period (e. g. Hassler), it is shown how the harmony of the two differ in their quality (understood neutrally as characteristic) due to certain criteria which can be analysed quantitatively. By applying the quantitative method of analysis, an attempt is made at objectifying the (phenomenological) interpretation of works of more modern periods (i.e. the end of the 16th to the beginning of the 20th century) in regard to harmony. The close relationship between quality and „expression“ is noted. This approach is related to the science of teaching music by the fact that it employs the didactics of the field „composition/analysis“.

ANMERKUNGEN

1. Hier mit redaktionellen Änderungen wiedergegeben.
2. Qualität ist im Sinne von Beschaffenheit, Struktur, Gefüge gemeint, die sich im „Ausdruck“ manifestieren. „Qualis?“ fragt primär nicht nach dem Wert. So ist auch der Qualitätsbegriff zunächst kein „Wertmesser“. Erst das antwortende „talis!“ kann - muß nicht - etwas über den (relativen) Wert des erfragten Gegenstandes aussagen.
3. Teilnehmerantworten redigiert.
4. Vgl. Titel der „Kirchengesang“.
5. „Semantic differential“ bei Osgood, C. E., Suci, G. J. und Tannenbaum, P.H.: The measurement of meaning, Urban (USA) 1957. Bei P. R. Hofstätter als „Polaritätsprofil“ eingeführt.
6. Vgl. Hofstätter, Peter R. und Wendt, Dirk: Quantitative Methoden der Psychologie, München, 1966 ff.
7. In Bezug auf unsere Bach-Beispiele teils als Bestätigung teils als Alternative anzusehen: Schmitz, Arnold: Die Bildlichkeit der wortgebundenen Musik Johann Sebastian Bachs, Mainz 1950; mit Priorität für alle ähnlich angelegten Untersuchungen: Albert Schweitzer mit seinem Bachbuch (französisch 1905, deutsch 1908).
8. Der Referent spricht aus einer nahezu dreißigjährigen Unterrichts- bzw. Lehrerfahrung.
9. Es wird hier auf Studierende abgehoben, die den „Tonsatz“ als Nebenfach zu betreiben haben. Satztechnische Fertigkeiten zu entwickeln, ist nicht ihr Ausbildungsziel. Es sei indessen eingeräumt, daß ein „selbst Probieren, wie es gemacht wird“, das Verständnis für die Feinheiten des Handwerklichen in der Satzkunst gut fördern kann.
Mit den Problemen, die um den Gegenstand „Tonsatzlehre“ kreisen, hat sich der Autor in folgenden Beiträgen befaßt: Musiktheorie in der Lehrerausbildung, in: Zeitschrift für Musiktheorie, Heft 2, Stuttgart 1970; Tonsatzlehre als Analyse - Musiktheorie für Studierende im Nebenfach, in: Bericht über den 1. Internationalen Kongreß für Musiktheorie Stuttgart 1971, Stuttgart 1972; Zur Systematik der Deutung harmonischer Funktionen, in: Musikpädagogik in der Studienreform . . . , hg. von G. Noll, Mainz 1977. Eine umfangreiche Darstellung unter dem Titel „Harmonielehre als Analyse ...“ wird vorbereitet.
10. Nach Zeit- und Personalstilen gliedert Diether de la Motte seine von der Analyse ausgehende „Harmonielehre“ (Kassel 1976). Ich empfehle diese Schrift als Lehrbuch und zum Selbststudium. Zu erwähnen ist noch,

die teilweise ebenfalls analytisch verfahrenende „Harmonielehre“ von Lars Ulrich Abraham (Köln 1965).

11. „Tonwiederholung“ als Begriff hatte der Referent als eine der möglichen Bewegungsarten verstanden (vgl. Tabelle 4). Bei der Passacaglia dagegen handelt es sich bekanntlich um eine musikalische Form mit ostinater Stufenfolge im Baß. Offenbar lag hier, im Nachhinein gesehen, ein gegenseitiges Mißverständnis vor.
12. Helga de la Motte-Haber: über die Bedeutung und Relevanz empirischer Forschung, in: Musik und Bildung, 7/8, 1980. Von ebenda auch das weiter unten Zitierte.
13. Bezieht man die Aussage von der „Trivialität“ nicht auf die Analyse selbst, sondern auf ihre Ergebnisse, so wirken auch diese u. U. „trivial“. Wir blicken über Beethovens Sonaten hinaus auf seine Sinfonien, z. B. auf die Fünfte in c-Moll. Da erkennen wir in der Exposition des I. Satzes (Takt 1-123) die folgende Harmonienverteilung: Tonika 47 mal, Dominante 52 mal, Subdominante 9 mal (!), harmonische Nebenfunktionen 18 mal. Hauptfunktionen sind also zu 85,7 %, andere zu 14,3 % vertreten. (Die Durchführung zeigt freilich ein anderes Bild und hebt sich dadurch umso deutlicher von Exposition und Reprise ab.) Im Prinzip ist eine solche Harmonienverteilung als typisch für die Werke der Klassik anzusehen (stelle dem gegenüber die entsprechenden Zahlen aus Tabelle 7!). Die Romantik hinwiederum baut — gleichfalls im Prinzip — eher auf Terzverwandtschaft als auf Dominantik und bezieht daher die Nebestufenharmonik stärker ein.

Prof. Dr. Peter Brömse
Ruhstrathöhe 10
3400 Göttingen

Komposition

- ein Thema für den allgemeinbildenden Musikunterricht?

*Kompositionsprinzipien – Möglichkeiten ihrer pädagogischen Elementarisierung –
Schüler-Komposition als Aufarbeitung von Umwelterfahrungen*

RUDOLF FRISIUS

*Klaus-E. Behne (Hg.): Musikalische Sozialisation. - Laaber: Laaber 1981.
(Musikpädagogische Forschung, Band 2)*

1. Zur Problemstellung

Lassen sich Kompositionsprinzipien elementarisieren, und kann ihre Elementarisierung im allgemeinbildenden Musikunterricht einen Beitrag dazu leisten, daß Schüler ihre musikalische Erfahrung und darüber hinaus überhaupt ihre Umwelterfahrung — besser verarbeiten?

Mit beiden Fragen werden offensichtlich schwierige Probleme angesprochen, sodaß eine positive Antwort schwer fällt. Die Schwierigkeiten, die sich der pädagogischen Förderung musikalischer Kreativität in den Weg stellen, sind offensichtlich — vor allem dann, wenn diese Förderung nicht nur auf die (mehr oder weniger spontane) Improvisation zielt, sondern darüber hinaus auch auf die Komposition, die u. U. noch viel höhere Anforderungen stellt: Anforderungen an musikalische Vorerfahrung, an die vorausnehmende musikalische Phantasie, an die Kenntnis differenzierter Notations- und Produktionsverfahren u.a.m.

Komposition zu lehren ist offenkundig schwierig. Selbständige, geplante und planmäßig fixierte musikalische Äußerungen sind an weitaus schwierigeren Voraussetzungen gebunden als entsprechende sprachliche Äußerungen, und hieraus ergeben sich für einen auf Kreativität zielenden Musikunterricht noch größere Schwierigkeiten als für einen entsprechend orientierten Sprachunterricht: Das Musikverhalten der Allgemeinheit ist so weitgehend auf Rezeption und Reproduktion ausgerichtet, daß die Fähigkeit zur eigenständigen musikalischen Äußerung fast schon als exklusiv-professionelles Privileg erscheinen könnte; und die musikalische Ausbildung ist bis heute meistens so angelegt, daß sie diesen Trend eher noch verstärkt:

Die Musiklehre beschränkt sich weitgehend auf den Versuch, Begriffe und Regeln einer bereits bekannten (aber meistens nur rezeptiv oder reproduktiv erfahrenen) Musiksprache zu fixieren und pädagogisch zu vermitteln. Kompositionslehre — sofern sie heute überhaupt noch als zusammenhängende Disziplin vermittelt wird — geht meistens von stark spezialisierten und ausdiffe-

renzierten Anforderungen der Musiklehre und der Musiktheorie aus — von Anforderungen, die für den allgemeinbildenden Musikunterricht weitgehend unangemessen erscheinen müssen (z. B. gründliche Kenntnisse der Harmonielehre, die — unabhängig von manchen kontroversen Diskussionen um die musiktheoretische Stringenz und Relevanz dieser Disziplin — doch jedenfalls weit entwickelte Fähigkeiten der Tonvorstellung voraussetzen). — Um so schwieriger und problematischer könnte es erscheinen, wenn man versuchen wollte, *Kompositionsprinzipien* zu elementarisieren, sie so auszuformulieren, daß sie auch unabhängig von einer spezialisierten musikalischen Vorbildung erfaßt und angewendet werden können (z. B. von Absolventen des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen). Und selbst dann, wenn Versuche in dieser Richtung sich als erfolgreich erweisen sollten, böte dies allein noch keine hinreichende Gewähr dafür, daß Schüler hierdurch zu einer besseren Bewältigung konkreter *Umwelt-Erfahrungen* befähigt werden; diese Versuche könnten auch Gegenteiliges bewirken, indem sie Schüler, in der Funktion voreilig spezialisierter Mini-Komponisten, gleichsam betriebsblind machen und sie mit unreflektierter musikhandwerklicher Praxis womöglich von einer kritischen Auseinandersetzung mit ihrer (musikalischen und musikübergreifenden) Umwelt ablenken.

„*Komposition*“ im ursprünglichen Sinne des Wortes wäre zu charakterisieren als „Zusammenstellung“. Kompositorisches Material, aus dem sich Kompositionen zusammenstellen (bzw. zusammensetzen) lassen, wird in der traditionellen Bezeichnung „Tonsatz“ genannt, die die Tätigkeit des Komponisten als *Zusammenstellung von Tönen* charakterisiert.

Für die heutige kompositorische Praxis erweist sich die Charakterisierung des Komponisten als Tonsetzer als zu eng — vor allem dann, wenn man sich die Zusammenstellung der Töne im engen Zusammenhang mit der traditionellen Notenschrift vorstellt, mit der Fixierung eines Werkes in der Form eines für den Interpreten verbindlichen Notentextes. Heute, im Zeitalter der technischen (Re-)Produzierbarkeit, bieten sich dem Komponisten auch andere Verfahrensweisen an: Bei der Auswahl seines Materials muß er sich nicht mehr auf Elemente und Konstellationen beschränken, die einer normierten Notation zugänglich sind; er kann auch mit realen Klängen komponieren, indem er sein Werk im Studio selbst *klanglich realisiert* (wobei die Partitur als Anweisung für den Interpreten u. U. nicht mehr erforderlich ist).

Für die Musikpädagogik ergibt sich in dieser Situation die Möglichkeit, verschiedene, sich komplementär ergänzende Modelle der Kompositionslehre und ihrer pädagogischen Elementarisierung anzunehmen — z. B. in der

Weise, daß einerseits Komposition als Herstellung einer *Partitur* berücksichtigt wird, andererseits Komposition als direkte Herstellung eines *klanglichen Resultats*. Damit erweitert sich das Spektrum der Möglichkeiten, kompositorische Praxis auf die Auseinandersetzung mit realen Umweltbedingungen zu beziehen - und zwar vor allem deswegen, weil auf diese Weise sinnliche Realität auch in einer Vermittlungsform zugänglich wird, die nicht nur die Musikerfahrung, sondern darüber hinaus die gesamte sinnliche Erfahrung maßgeblich bestimmt: In technischer Vermittlung, als Schallkonserve (bzw. als audiovisuelle Konserve).

2. Konzepte und Aspekte der Kompositionslehre

2.1. Zum Ansatz der traditionellen Kompositionslehre

Die traditionelle Kompositionslehre setzt in ihren regulären Lehrverfahren eine hochdifferenzierte *musikalische Vorstellung* (traditionell gesprochen: Tonvorstellung) voraus. Das entsprechende Vorstellungsvermögen kann sich nur auf der Basis einer gründlichen, weitgehend spezialisierten musikalischen Ausbildung entwickeln; erst dann, wenn es hinreichend ausgeprägt ist, kann *kompositorische Kreativität* sich entfalten.

Aus dem Gesagten ergibt sich, daß musikalische Erfindung und kompositorische Aktivitäten nach den Prämissen der traditionellen Kompositionslehre erst in einem relativ späten Stadium der musikalischen *Ausbildung* einsetzen können, sodaß diese musikalischen Aktivitäten schon aus diesem Grunde nur in engen Grenzen der pädagogischen Elementarisierung zugänglich sind. Eine musikalische Ausbildung und Schulung unter den Auspizien der traditionellen Kompositionslehre wäre deswegen gegenüber der Schulung in verschiedenen anderen Erfahrungsbereichen von vornherein benachteiligt - z. B. gegenüber einer sprachlichen Ausbildung und Schulung, in der sich Sprach-Verstehen und die Fähigkeit zur selbständigen sprachlichen Äußerung schon in einem relativ frühen Stadium gegenseitig ergänzen können.

Die traditionelle Kompositionslehre ist der *Elementarisierung* zugänglich insofern, als sie im Grundansatz versucht, von musikalischen *Elementarbestimmungen* bzw. *Elementarphänomenen* auszugehen: Die Grundbegriffe der traditionellen Musik- und Kompositionslehre basieren auf dem *Ton* und seinen Konfigurationen in *Melodie, Harmonie und Form*: auf der Melodie als der geordneten zeitlichen Aufeinanderfolge von Tönen, auf dem Akkord als der geordneten Überlagerung von Tönen, auf der Form als einer

vor allein durch melodische und harmonische Zusammenhänge konstituierten zeitlichen Ordnung des Hörbaren. Die Schwierigkeiten der pädagogischen Elementarisierung treten erst dann genauer zu Tage, wenn man die genannte Aspekte genauer untersucht.

Melodie-Erfindung als Anleitung, - Töne aneinanderzureihen, geht von problematischen Voraussetzungen aus: Was seit den Anfangsjahren der Gestaltpsychologie als geradezu exemplarische Einsicht gilt und was in der Folgezeit energetisch orientierte Musikpsychologen und Musikästhetiker mit besonderem Nachdruck betont haben, wird dabei nicht angemessen berücksichtigt: daß die Melodie sich qualitativ von der Summierung ihrer Töne unterscheidet. Was über die Summierung der Töne hinausgeht - die musikalische Gestaltqualität -, läßt sich nur schwer beschreiben; noch schwerer fällt es, in der Kompositionslehre konkrete Anweisungen und Hinweise auszuformulieren, mit welchen Mittel sich diese Klangqualität herstellen läßt. (Es ist kein Zufall, daß die Ergebnisse der musikalischen Gestaltpsychologie und der energetisch orientierten Musikbeschreibung die musikalische Rezeption bei weitem stärker beeinflußt haben als die musikalische Produktion).

Die erwähnten Schwierigkeiten sind nicht erst heute zu Tage getreten; schon in der traditionellen Musikpädagogik sah man sich genötigt, nach anderen Ansätzen zu suchen, um diesen Schwierigkeiten auszuweichen: Die schwierige Aufgabe, Melodiebildung von Grund auf zu erklären, wurde nicht selten insofern abgeschwächt, als man bei Erfindungs-Anleitungen und -Übungen auch vorgegebene musikalische Versatzstücke tolerierte. Z. B. konnte man Melodiefragmente vorgeben und Schüler damit beauftragen, *die Melodie fortzusetzen*. Als eine weitere - allerdings in der Praxis weniger verbreitete - Möglichkeit bot sich das Verfahren an, *vorgegebene Melodien planmäßig zu verändern* (also in der Praxis daß Musizierens und des Musik-Erfindens deutlich zu machen, was beispielsweise in vielen Musikkulturen beim „Zersingen“ verbreiteter Melodien häufig vorkommen kann, ohne daß sich die Musizierenden dessen bewußt werden müßten).

Wie wenig Verbreitung selbst derartige bescheidene Ansätze in der pädagogischen Praxis bis heute gefunden haben, ließe sich an musikpädagogischen Ansätzen der Melodie-Erfindung bzw. der *Lied-Produktion* genauer untersuchen. Häufig ergibt sich in derartigen Ansätzen die Schwierigkeit, daß das vom Schüler Erfundene allzuweit hinter den ihm bereits geläufigen Standards der musikalischen *Umwelterfahrung* zurückbleibt: Selbst einfachste Melodien sind Schülern schon längst in der hochkomplizierten „Verpackung“ einer Schlagerproduktion geläufig, ehe sich Gelegenheiten zur pädagogisch fundierten Melodie-Erfindung bieten. Auch aus anderen Gründen kann die

Beschränkung auf einstimmige Melodieerfindung problematisch bleiben - zumindest bei der Lied-Erfindung: Es kann leicht vorkommen, daß die Melodiebildung sich mehr oder weniger bewußt an vorgegebene Klischees anlehnt oder daß der Schüler sich sogar einfach damit begnügt, bekannten Melodien neue Texte zu unterlegen. All dies wird den Aufgaben einer umfassenderen musikalischen Kreativitätsförderung wenn überhaupt, dann nur höchst unvollkommen gerecht.

Melodielehre als Lehre von der Umgestaltung vorgegebenen melodischen Materials läßt sich allerdings gründlicher absichern, wenn man aus Musiktheorie und Kompositionslehre bekannte Techniken der *Verarbeitung von Motiven* in sie einbezieht. Sie kann sich darauf stützen, daß in Musiktheorie und Kompositionslehre Techniken der motivischen Arbeit gründlich behandelt werden, ohne daß in jedem Fall präzise erklärt würde, wie man die zu Grunde liegenden Ausgangsmotive erfinden kann.

Wenn man derartige Verfahren pädagogisch zu elementarisieren versucht, dann liegt es nahe, dabei auch die Einbeziehung vorgegebener Motive zu versuchen - eventuell auch vorgegebener Motiv-Kombinationen, die jeweils in kompositorischen Übungen verändert werden können. Dies kann auf Ansätze der Musik-Erfindung und ihrer pädagogischen Elementarisierung führen, die womöglich bis heute erst unvollständig erkannt und bewältigt worden sind:

Musikalische Erfindung kann auch davon ausgehen, daß bereits „Vor-Erfundenes“ gleichsam „um-erfunden“ wird. Wenn diese „Um-Erfindung“ bewußt erfolgt, kann sie unter Umständen dazu beitragen, die Abhängigkeit von vorgegebenen Klischees zu überwinden und mit Musik verknüpfte Umwelte rfahrungen aufzuarbeiten.

Die Schwierigkeiten der *Harmonie-Erfindung* und ihrer pädagogischen Elementarisierung sind noch offenkundiger als diejenigen der Melodie-Erfindung. Schon die Erfindung des einfachsten harmonischen Details, des Akkordes, provoziert beim Versuch der pädagogischen Elementarisierung erhebliche Probleme: Die harmonische Ganzheitsvorstellung läßt sich zwar leichter in analytischen Regeln und satztechnischen Anweisungen fixieren als die Melodie-Erfindung; sie kann sich aber nur auf Grund einer sehr differenzierten musikalischen Vorerfahrung ergeben. Dieses Problem verschärft sich noch, wenn man über die Erfindung des einzelnen Akkordes hinausgeht und sich mit der Erfindung von Akkord-Folgen beschäftigt - also mit einem Ansatz der Musik-Erfindung, den vor allem Arnold-Schönberg (in seiner Harmonielehre und in anderen Schriften zur Musiktheorie und Kompositionslehre)

entwickelt hat. Dabei ist eine weitere Schwierigkeit zu überwinden: Gerade im Bereich der Harmonie-Erfindung kann sich die Abhängigkeit von vorgegebenen Klischees, Regeln und musiksprachlichen Mustern besonders nachhaltig auswirken. Sachliche Unzulänglichkeiten und pädagogische Nachteile können sich insbesondere daraus ergeben, daß die Regeln der traditionellen Harmonielehre - insbesondere ihre satztechnischen Regeln - von den meisten Theorielehrern bis in die unmittelbare Gegenwart hinein allzu unkritisch und unreflektiert übernommen worden sind - sei es auch in teilweiser historischer Relativierung; das Problem, daß diese Regeln längst ihre Allgemeingültigkeit verloren und sich in der kompositorischen Praxis selbst der traditionellen Musik inzwischen als weitgehend unzutreffend oder unzulänglich erwiesen haben - dieses Problem ist noch heute weder musiktheoretisch noch musikpädagogisch befriedigend bewältigt.

Versuche, den genannten Schwierigkeiten zu entgehen, führten wiederum auf neue Probleme - sei es, weil sie an schwer erfüllbare musikalische Vorbedingungen und Voraussetzungen geknüpft waren (ein für ernsthafte harmonische Erfindungsübungen besonders schwerwiegendes Problem), sei es, weil sie den Erfindungs-Spielraum lediglich von der Harmonie in andere Bereiche verlagerten (z. B. in Versuchen, mehr oder weniger vorgegebene Harmoniemuster auszugestalten oder abzuwandeln). Dies verweist auf ein allgemeineres Problem:

Vor allem kompositorisch stark professionalisierten Ordnungsbereichen der Mund erscheint die pädagogische Elementarisierung als besonders wichtig, aber auch als besonders schwierig.

Die *Form-Erfindung* ist in der Perspektive der traditionellen Musiktheorie und Kompositionslehre dadurch erschwert, daß - im Einklang mit musikwissenschaftlichen Tendenzen, Satzlehre und Formenlehre streng voneinander abzugrenzen - dieser Bereich vorwiegend auf gröbere musikalische Zusammenhänge begrenzt wird, die sich erst sekundär, aus Synthese bzw. Ausgestaltung von Details oder Schemata der Melodie-Erfindung und der Harmonie-Erfindung ergeben können. - Wechselwirkungen zwischen der Detail-Erfindung und der Erfindung gröberer Zusammenhänge können sich auf diesem Wege nicht ohne weiteres erschließen; es wird nicht gebührend berücksichtigt, daß Form-Zusammenhänge u. U. auch bis in die Ausgestaltung des kleinsten Details hineinreichen können - eben so wie sie umgekehrt auch von spezifischen Detailvorstellungen ausgehen können, die wiederum bis in gröberer Zusammenhänge hinein sich auswirken. - Diese und ähnliche Probleme müssen nicht zuletzt auch beim Versuch der pädagogischen Elementarisierung von Formprinzipien berücksichtigt werden.

Versuche, musikalische Form-Erfindung pädagogisch zu elementarisieren, dürfen in ihrer Methodik nicht einseitig verabsolutiert werden - weder in der Eingrenzung auf größere Formzusammenhänge (unter Vernachlässigung von Details, aus deren Konstellationen sich diese Zusammenhänge ergeben), noch in der Eingrenzung auf die vom Detail (und von seiner planmäßigen Ausgestaltung und Weiterentwicklung) ausgehende Form-Entwicklung.

Die Schwierigkeiten, unter den Prämissen der traditionellen Musiktheorie und Kompositionslehre Musik zu erfinden, beschränken sich keineswegs allein auf die Bereiche der Melodie-Erfindung und der Harmonie-Erfindung sowie der Form-Erfindung. Sie treten auch im Bereich der Erfindung der *klanglichen Ausgestaltung* (der Instrumentation bzw. des Arrangements) und ggf. im Bereich der - sei es live, sei es in technischer Reproduktion vermittelten - *tontechnischen Ausstattung* (u. U. auch der audiovisuellen Ausstattung) deutlich zu Tage.

Der Versuch, musikalische Erfindung auch in den Bereichen der klanglichen und ggf. tontechnischen Ausstattung zu elementarisieren, wird nicht zuletzt dadurch erschwert, daß diese Bereiche unter den Voraussetzungen der traditionellen Musiktheorie und Kompositionslehre nur schwer als autonome, der elementaren kompositorischen Praxis zugängliche musikalische Dimensionen zu begreifen sind: Instrumentation, Arrangement und tontechnische Ausstattung stellt man sich meistens als Weiterverarbeitung eines bereits weitgehend vorstrukturierten musikalischen Materials vor. Was der allgemeinen Hörerfahrung am nächsten steht und die musikalische Erfahrung wohl am intensivsten prägt, wird dabei uminterpretiert zur weit entfernten, nur wenigen Spezialisten zugänglichen Schlußetappe eines komplizierten kompositionstechnischen Prozesses: Das konkrete musikalische Klangphänomen und die real erklingende Musik erhalten nicht den der tatsächlichen Hörerfahrung entsprechenden theoretischen Stellenwert.

Ansätze der pädagogischen Elementarisierung von Kompositionsprinzipien, die sich am Erfahrungshorizont einer breiteren Allgemeinheit zu orientieren versuchen, können sich nicht ausschließlich an hierarchisch gestuften Unterscheidungen entsprechend den Bereichen Melodie, Harmonie, Form und Klangbild orientieren; sie müssen berücksichtigen, daß rezeptive und produktive Musikerfahrung sich von Anfang an in engen Wechselbeziehungen zwischen Details, Einzelereignissen und komplexen Sinneserfahrungen bewegt.

2.2. *Alternative Ansatzmöglichkeiten*

Für neue Ansätze der Kompositionslehre, die dem aktuellen musikalischen Erfahrungsstand entsprechen und auf die Möglichkeiten einer sachgerechten pädagogischen Elementarisierung abgestimmt sind, ist eine Neubestimmung des Elementaren und des Komplexen in der musikbezogenen und musik-übergreifenden Erfahrung vordringlich.

In diesem Zusammenhang muß man davon ausgehen, daß Absolventen einer musikalischen Ausbildung in jedem Falle schon von Anfang an über umfangreiche Vorerfahrungen verfügen - auch dann, wenn sie schon im Vorschulalter mit einer Ausbildung beginnen. Derartige Vorerfahrungen mögen in vielen Fällen weitgehend unstrukturiert sein; gleichwohl können sie Versuchen einer zum Komponieren anregenden Animation wichtige Ansatzmöglichkeiten bieten.

Musikalische Erfahrung bildet sich - zumal heute, im Zeitalter des Lautsprechers - nicht Schritt für Schritt aus einfachen Elementaria, die sich schrittweise weiterentwickeln ließen (z. B. in einer lehrgangsmäßigen, an konventionellen Tonbeziehungen orientierten Erschließung des Tonraumes oder in der schrittweisen Komplizierung von zunächst einfachen rhythmischen Grundmustern). Musikalische Erfahrung bildet sich heute vielmehr schon in ihren frühesten Stadien im Kontext eines fast überreichen Angebots von Erfahrungs-Situationen, in denen komplexe Hörerfahrungen eine wesentliche Rolle spielen, z.B. im Umgang mit Musik aus dem Lautsprecher, die – selbst bei u. U. einfachen Primärstrukturen - zumeist hochkomplizierte Stadien der satztechnischen Ausgestaltung und des Arrangements, der ton-technischen und oft auch audiovisuellen Aufbereitung durchlaufen hat.

Es genügt deswegen nicht, wenn man in der Musik-Ausbildung den Schüler Schritt für Schritt mit den Stadien zunächst der elementaren melodisch-harmonischen Erfindung, dann des Arrangements und schließlich der technischen Aufbereitung vertraut macht. Ein solches streng synthetisches Vorgehen würde sich wieder und wieder der Gefahr aussetzen, auf propädeutische Anfangsstadien beschränkt zu bleiben, die der Schüler nicht angemessen auf seine schon vorhandene komplexe Musikerfahrung zu beziehen vermag. - Es erscheint notwendig, demgegenüber alternative Ansätze zur Diskussion zu stellen.

Beispielsweise könnte man von dem Versuch ausgehen, schon vorhandene komplexe Musikerfahrungen in kompositorische Erfindungsübungen einzubringen - nämlich dadurch, daß man unmittelbar von komplexen Bestandteilen dieser Erfahrung ausgeht und diese dann kompositorisch verarbeitet:

Man macht Erfahrungen gleichsam dadurch bewußt, daß man sie in der kompositorischen Verwertung experimentell verändert. Man holt bestimmte Erfahrungselemente aus ihrer gewohnten Umgebung heraus und stellt sie in neue Zusammenhänge; dadurch werden die ursprünglichen Erfahrungszusammenhänge bewußt gemacht und gegebenenfalls kritisch reflektiert. Dies dürfte wesentlich erleichtert werden dadurch, daß dieses Verfahren unmittelbar zum praktischen Umgang mit technischen Medien führt, die für die sinnliche Erfahrung der Schüler konstitutiv sind - also auch insbesondere für ihre auditive Erfahrung, die Basis ihrer Musikerfahrung.

Wenn der Schüler Elemente seiner Hörerfahrung sowohl dokumentarisch erfassen als auch experimentell verändern will, dann wird er in der Regel Ausschnitte aus dieser Erfahrung in *technischer Vermittlung* heranziehen - als Aufnahmen auf Tonband (oder auf der - inzwischen wohl schon viel weiter verbreiteten - Tonkassette); als Tondokumente, die sich herausschneiden (bzw. herauskopieren), montieren, mischen und technisch verarbeiten lassen. Dabei kann auch berücksichtigt werden, daß Musik in diesen Erfahrungsausschnitten nicht von vornherein eine abgrenzbare bzw. selbständige Rolle spielen muß. U. U. ist es zur Anregung der kompositorischen Aktivität sogar sinnvoller, zunächst von musikübergreifenden Perspektiven auszugehen - z. B. von Perspektiven der aktuellen *Medienerfahrung* (sei es in bestimmten von massenmedialen Praktiken geprägten Konventionen, sei es in der Verarbeitung bestimmter konkreter Ereignisse, Entwicklungen oder Situationen, wie sie heute großenteils erst durch die Vermittlung von Massenmedien der Allgemeinheit zugänglich werden). Spezifisch musikalische Aspekte können sich in derartigen Verfahrensweisen und Projekten gleichwohl ergeben - einerseits deswegen, weil in der Regel die gesammelten Tondokumente auch Musik enthalten (in Verbindung z. B. mit den radio-phonischen Dimensionen der Sprache und des Geräusches) und andererseits deswegen, weil bei der konkreten tontechnischen Ausarbeitung auch musikalisch-kompositorische Techniken eine wesentliche Rolle spielen können.

NACHWEISE

1. Zu den alternativen Ansätzen Musik- und Kompositionslehre vgl.: R. Fries: Musik und Musikpädagogik - fachimmanent und fächerübergreifend, in: Musik und Bildung, Heft 12/198, S. 757 ff.

2.1. Zur traditionellen Kompositionslehre vgl. insbes.: A. B. Marx: Die Lehre von der musikalischen Komposition, I - IV, Leipzig 1837 ff. (ausgehend von der Melodie-Erfindung, beginnend mit Rhythmisierungen der Tonleiter); J. C. Lobe: Lehrbuch der musikalischen Komposition, I - IV, Leipzig 1850 ff. (ausgehend von Harmonielehre und Melodie-Umgestaltung, d. h. motivischer Arbeit. Man vgl. hierzu als aktuelles Gegenstück die Ton-für-Ton-Melodiefindung bei Stockhausen (K. Stockhausen, Texte zur Musik, Bd. 4, Köln 1978, insbes. S. 200 ff. über „Am Himmel wandere ich“) und aktualisierte Techniken der motivischen Arbeit bei Kagel (dazu Rudolf Frisius: Musikpädagogik als musikalische Aktivierung - Pädagogische Anregungen von Mauricio Kagel, in: Musik und Bildung 9/1978, S. 552 ff., insbes. 553 ff. über „1898“)

2.2 Über alternative Ansätze der Kompositionslehre in Verbindung mit aktivierender Medienpädagogik vgl.: R. Frisius: Notation und Komposition, Stuttgart 1980, Materialheft 22 ff., Kommentarband S. 70 ff. (unter Mitarbeit von Alexander Schwan und Helmut Hesse) (vgl. auch a. o. O. die Gegenüberstellungen zur trad. Kompositionslehre: Materialheft S. 2 ff., 288 ff.; Kommentarband S. 12., 101 ff.)

Ferner: P. Schaeffer: Musique concrète. Stuttgart 1974. Michel Chion / Guy Reibel: Les musiques électroacoustiques, Aix-en-Provence 1976.

SUMMARY

The author differentiates between two methods of composition:

- a) composing a score (e.g. traditional composition and comparable techniques in contemporary music: composition based on principles of melody, harmony, form, instrumentation and - eventually - technical sound manipulation in the studio)*
- b) organising sound events (e.g. composition of tape music: collection of sound material – selection - technical transformation - disposition of musical form).*

Both methods are of equal importance for modern music theory and instruction. They can be developed on the basis of

- a) traditional and modern theories of composition. (e.g. A. B. Marx, K. Stockhausen) and*
- b) theory and practice of composing electroacoustical music concrète, electronic music, tape music, etc.)*

Prof. Dr. Rudolf Frisius
Eisenlohr Str. 41
7500 Karlsruhe

Thesen zur Relevanz erziehungswissenschaftlicher Planungsmodelle und Analyseansätze für den Musikunterricht

WILFRIED GRUHN

*Klaus-E. Behne (Hg.): Musikalische Sozialisation. - Laaber: Laaber 1981.
(Musikpädagogische Forschung, Band 2)*

Angesichts des sehr unterschiedlichen Stellenwerts der Erziehungswissenschaft in der Musiklehrerausbildung der verschiedenen Bundesländer einerseits und des oft beziehungslosen Nebeneinanders von allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik andererseits gewinnt die Frage nach der fachdidaktischen Relevanz allgemeindidaktischer Analyse- und Planungsmodelle einen spezifisch hochschuldidaktischen Akzent. Zu fragen ist, inwieweit sich Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik - auch studienorganisatorisch und hochschuldidaktisch - zusammenführen lassen. Konkret wäre dies u. a. an Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse nachzuweisen:

- Greifen erziehungswissenschaftliche Planungs- und Analysemodelle auch bei der Sach- und Fachspezifik des Musikunterrichts? Lassen sich allgemeine didaktische Strategien zu Analyse und Planung von Unterricht stringent auch auf die fachspezifischen eines künstlerischen Faches übertragen?
- Welchen Einfluß gewinnt die Sache, der Vermittlungsgegenstand auf die Planungs- und Entscheidungsprozesse im Rahmen eines didaktischen Modells?
- Es ist zu vermuten, daß auf der Ebene der konkreten didaktischen Entscheidungen für den Unterrichtsverlauf der Sachanspruch gegenüber dem modelltheoretischen Rahmen dominiert oder ihn außer Kraft setzt. Die lerntheoretisch schlüssige Ableitung von Zielen, Methoden und Medien etwa führt nicht notwendig auch zu den Kriterien, die eine didaktische Entscheidung angesichts der spezifischen Hör- und Verstehensprobleme einer Komposition oder einer musikalischen Aktion sinnvoll begründen helfen.
- Kommt den Theorieansätzen und Modellkonstruktionen der allgemeinen Didaktik, die in der Lehrerausbildung eine wichtige, wenn nicht entscheidende Rolle spielen (z. B. die lerntheoretische, bildungstheoretische, kommunikative, informationstheoretische Didaktik), eher eine Funktion als Planungshilfe oder als Analyseinstrumentarium zu?

Hierzu bedarf es breiter empirischer Untersuchungen¹, die interdisziplinär die Wirksamkeit theoretischer Modelle überprüfen und dabei folgende Probleme berücksichtigen:

- die Leistungsfähigkeit eines Theorieansatzes als Planungshilfe oder als Kategoriensystem zur Analyse;
- das Verhältnis von abstrakter Modellebene zur Ebene der konkreten didaktischen Entscheidungen in Bezug auf den fachspezifischen Sachanspruch: Dependenz oder Interdependenz;
- die Funktion eines Analyse- wie Planungsmodells für die Legitimation und Evaluation von methodischen Entscheidungen.

In diesem Problemhorizont sind die folgenden Thesen als forschungsleitende Hypothesen zu der Frage nach den Einflußfaktoren der Fachspezifik auf konkrete Planungs- und Handlungsstrategien der allgemeinen Didaktik und deren Erkenntniswert für die Analyse und Planung von Musikunterricht zu verstehen.

1. Planungsmodelle können nicht gleichzeitig Analysemodelle sein. Analyse deckt die Wirkungs- und Funktionszusammenhänge eines Handlungsverlaufs auf. Die entscheidungssteuernden Faktoren bleiben dabei aber meist unbekannt und unberücksichtigt. Analyse deckt die einzelnen Entscheidungen und die daraus folgenden Aktionen auf, nicht aber ihre Ursachen, die zu den Entscheidungen führen.

Planungsmodelle müssen aber gerade diese Faktoren benennen, die begründete Entscheidungen im Hinblick auf Unterricht ermöglichen. Unterrichtsmodelle als „Modelle von Unterricht“ ermöglichen die Vorausprojektion unterrichtlicher Handlungen.

2. Planungsmodelle sind zwangsläufig immer auf einen bestimmten Theorieansatz bezogen, der Auswahl und Aussagemenge der die Handlungsfigurationen des Unterrichts bedingenden Merkmalskomplexe (Stachowiak, Salzmann)² bedingt.

3. Planungsmodelle sind abstrakte instrumentelle Konstrukte, die nicht die Unterrichtswirklichkeit abbilden, sondern die Komplexität des Originals reduzieren, um entscheidende Einzelzüge in ihrer entscheidungsleitenden Funktion zu akzentuieren. Sie liefern vereinfachte Grundmuster (Strukturen) von Unterrichtsprozessen, die geeignet sind, bestimmte Entscheidungsprozesse einzuleiten. Sie sind erst an konkreten Gegenständen realisierbar und konkretisierbar.

4. Die Spezifik der Sachstruktur des Gegenstandes (hier: der Musik) hat keinen Einfluß auf die Steuerfunktion eines Planungsmodells, und zwar auf allen Ebenen der Modellkonstruktion (vgl. Salzmann³). Der Modellcharakter beruht gerade auf der Abstraktion von konkreten Sachverhalten. Erst die Überführung des Modells in einen konkreten Unterrichtsplan bringt die Sache zu ihrem Recht.

5. Die *Struktur der Sache* und die *Struktur des Lern- und Erkenntnisprozesses* sind die beiden Merkmalsbereiche, die in ein Planungsmodell eingehen müssen. Die Struktur der Sache bildet einen Faktor innerhalb des Aktes der „ästhetischen Identifikation“ (Eggebrecht⁴). Indem ich der Struktur der Sache folge, erkenne und verstehe ich sie. Hier ist die Sache das Agens, das auf ein Objekt (den Schiller, den Unterricht, den planenden Lehrer) einwirkt um einen zentralen Gedanken Eggebrechts ins Pädagogische zu wenden. Dieses Verhältnis von Subjekt und Objekt ist aber dialektisch umkehrbar. Indem ich den personabhängigen Lern- und Erkenntnisstrukturen folge und die Bedingungen des Lernenden und des Lernens dem Planungsprozeß zugrunde lege, wird der Educandus Z1,1»1 agierendes Subjekt in Bezug auf ein Objekt, die Musik, um deren Vermittlung es geht. Lern- und Erkenntnisstruktur *und* Sachstruktur kommen im Akt der Identifikation zur (partiellen) Deckung. Planungsmodelle haben diese beiden Dimensionen zu berücksichtigen und den dialektischen Schritt der Identifikation von Denk- und Sachstruktur als Merkmalskomplex einzubringen.

Es fehlen konkrete Umsetzungen allgemeiner didaktischer Theorieansätze in die Fachspezifik des Faches Musik; es gibt keine fachdidaktische Modelltheorie - kann es sie überhaupt geben? Es wäre daher eine Aufgabe musikpädagogischer Forschung, in Zusammenarbeit mit der pädagogischen und psychologischen Anthropologie solche Faktoren ins System eines Modells zu bringen, die darüber Auskunft geben können, wie bestimmte Lernstrukturen in Korrelation zu bestimmten Sachstrukturen zu bringen sind.

SUMMARY

In view of the fact that the importance attached to the role of pedagogics in the training of future music teachers varies greatly from one university or academy to the other, the examination of general didactic models of instructional analysis and planning as to their bearing on the didactics of music teaching is of specific importance for university didactics. The author offers six theses on the consequences of specifically musical structural aspects for the development of instructional planning models.

ANMERKUNGEN

1. Einen Ansatz hierzu stellte der Versuch dar, in einem interdisziplinären Gespräch eine konkrete Unterrichtssituation unter verschiedenen Theorieansätzen zu analysieren, der im SS 1980 zwischen den Musikhochschulen Detmold, Essen, Freiburg und Lübeck unternommen wurde.
2. Stachowiak : Gedanken zu einer allgemeinen Theorie der Modelle, Studium Generale 1965; ders.: Allgemeine Modelltheorie, Wien/New York 1973; Ch. Salzmann: Die Bedeutung des Modellbegriffs in Unterrichtsforschung und Unterrichtsplanung, in: Roth/Petrat (Hrsg.): Unterrichtsanalysen in der Diskussion, Hannover 1974.
3. Vgl. Salzmanns (a.a.O.) Unterscheidung verschiedener Ebenen der Modell-Konstruktion: Elementmodelle, Modelle von Unterrichtseinheiten, Typusmodelle, Kategorialmodelle.
4. H. 11. Eggebrecht: Theorie der ästhetischen Identifikation, in: AfMw 1977, S. 103-116.

Prof. Dr. Wilfried Gruhn
Am Birkenhof 10
7815 Kirchzarten-Burg

Musikvermittlung als Vermittlung sinnlicher Erkenntnis¹

HERMANN J. KAISER

Klaus-E. Behne (Hg.): *Musikalische Sozialisation. - Laaber: Laaber 1981.*
(*Musikpädagogische Forschung. Band 2*)

Ein Schulfach, welches es auch sei, wird sich im Kanon der Unterrichtsfächer an allgemeinbildenden Schulen nur über den Nachweis rechtfertigen lassen, daß in ihm ganz spezifische, durch andere Fächer nicht zu erbringende Zugewinne an Erkenntnis und/oder Erweiterungen von Handlungsmustern vermittelt werden (hierin eingeschlossen: Ausbildung eines moralischen Bewußtseins (vgl. insbesondere L. Kohlberg, 1974); damit ist die ausschließlich technologische Interpretation des Begriffes „Handlungsmuster“ ausgeschlossen).

Das ist eine notwendige (keinesfalls aber eine hinreichende) Bedingung auch des Schulfaches Musik. Das heißt aber zugleich: Wenn ein derartiges Spezifikum nicht nachgewiesen werden kann, dann sind alle weiteren Rechtfertigungsversuche zum Scheitern verurteilt; denn der Rechtfertigende müßte immer des Arguments gewärtig sein, daß die Leistung, die ‚sein‘ Fach erbringen soll, ebenso gut durch ein anderes Schulfach erbracht werden könnte.

Die Aussage „Auch das Schulfach Musik rechtfertigt sein Dasein innerhalb des Kanons von Unterrichtsfächern in der allgemeinbildenden Schule u. a. über den Nachweis einer Vermittlung spezifischer Erkenntnisse und/oder Verbreiterung des Repertoires an Handlungsmustern“ ist eine formale Bestimmung und von der Funktionsbestimmung völlig unabhängig, ob die allgemeinbildende Schule Allgemeinbildung oder Ausbildung oder beides betreibt bzw. betreiben soll. Erst nach der Bestimmung eines den Musikunterricht begründenden Prinzips und seiner empirischen *Transformation*² ergibt sich die Möglichkeit einer Bestimmung der bildenden und/oder ausbildenden Funktion des Musikunterrichts.

Wenn ich meinen Überlegungen das Thema „Musikvermittlung als Vermittlung sinnlicher Erkenntnis“ vorangestellt habe, so ist darin ein Hinweis darauf enthalten, daß ich in der Vermittlung von sinnlicher Erkenntnis das *konstitutive Prinzip* von Musikunterricht sehe.

Unter sinnlicher Erkenntnis verstehe ich (ohne daß die im folgenden genannten Kriterien Vollständigkeit beanspruchen)

1. eine Erkenntnis von musikalischen Prozessen, die im Kern nicht-begrifflich ist, aber begriffsfähig (be-greifbar) bleibt.

2. Wie für alles, welches das Kriterium der Erkenntnis erfüllt, gilt auch für die sinnliche Erkenntnis, daß sie auf Grund einer Syntheseleistung von Individuen zustande kommt.
3. Diese Syntheseleistung (Beziehungsstiftung) ist nicht nur objekt- sondern auch wesentlich subjektbedingt, d. h. Abbildhaftigkeit in den und Gegenstandskonstitution *durch* die sinnlich erkennenden Subjekte sind nicht einander ausschließende, sondern einander bedingende Momente im Erkenntnisprozeß. (Vgl. dazu M. Merleau-Ponty, , 1966, 91 ff.)
4. Die Syntheseleistung bei der sinnlichen Erkenntnis geschieht nun aber nicht dadurch, daß alles Einmalige und Besondere von musikalischen Prozessen abgestreift wird und nur noch das Allgemeine, die Struktur, das Prinzip, der Begriff - oder wie immer dieser Sachverhalt erkenntnistheoretisch gefaßt worden ist bzw. gefaßt wird - übrig bleibt. Dann bestünde die Synthese in nichts anderem als einer Reduktions- oder Abstraktionsleistung. In der sinnlichen Erkenntnis hält sich dagegen die je konkrete Einheit des musikalischen Prozesses als sinnliche in allen Prozessen geistig-sinnlicher Aneignung durch.
5. Dabei entspringt die Struktur des Aneignungsprozesses der praktischen Tätigkeit der Menschen (A. N. Leontjew, 1977, 123 ff.; K. Holzkamp, 1973) auf dem Hintergrund der diese Tätigkeit formierenden Relevanzen (A. Schütz, 1971; Schütz/Th. Luckmann, 1975; 1'. Berger/Th. Luckmann, 1966).
6. Sinnliche Erkenntnis wird somit zu einem reflexiven Akt (wie Erkenntnis überhaupt), indem im Prozeß sinnlichen Erkennens die den Erkenntnisakt begründende Subjektivität selbst als sinnenhafte thematisch wird.

Um Mißverständnisse zu vermeiden: Ich bin nicht der Meinung, daß in der Erkenntnis musikalischer Prozesse ausschließlich die sinnliche Erkenntnis eine Rolle spielt oder spielen soll. Sie ist nur *ein*, möglicherweise aber das *grundlegende* Moment innerhalb des komplexen Erkennens musikalischer Prozesse.

Nun ist ein konstitutives Prinzip eine Denknötwendigkeit. über die empirische Transformation, das empirische Äquivalent ist damit noch nichts ausgesagt. Will man nicht die Denktradition fortführen, in der Geltungs- und Tatsachenfrage voneinander abgelöst wurden (K. Holzkamp, 1976, 56 f.), so sieht man sich darauf verwiesen, die entscheidende Bedingung der Verknüpfung beider Bereiche herauszuarbeiten.

Ich mache also die in einem quasi-transzendentalen³ Prinzip von Musikunterricht und die in dessen empirischem Äquivalent liegende Verknüpfungsmöglichkeit zum Gegenstand meiner Überlegungen.

In der Geschichte des *ästhetischen Denkens* haben sich drei Grundmuster einer Antwort herausgebildet. Sinnliche Erkenntnis wurde, entweder durch den Gegenstand der Erkenntnis oder durch das Subjekt der Erkenntnis (im klassischen Falle Kants durch die transzendente Apperzeption) oder durch das dialektische Zusammenspiel von Subjekt und Objekt begründet. Dabei entwickelten sich im letztgenannten Grundmuster zwei Spielarten: A) Gegenstandskonstitution durch das Bewußtsein (Hegel), B) Bewußtseinskonstitution durch die Gegenständlichkeiten natürlicher und gesellschaftlicher Art (Marx).

Die *Psychologie* zollt sei geraumer Zeit dem Wahrnehmen und Lernen beträchtliche Aufmerksamkeit. Der Möglichkeitsbedingung von Wahrnehmung und Lernen, dem sinnstiftende Bezüge ermöglichende Behalten (Gedächtnis), wurde zumeist nur mittelbar Aufmerksamkeit gewidmet.

Hier wird nun die Ansicht vertreten, daß Prozessen, die wir umgangssprachlich Gedächtnis nennen, die entscheidende Bedeutung für die Bildung sinnlicher Erkenntnis zukommt (natürlich im Zusammenspiel mit sensorischen und motorischen Prozessen). Jüngste Forschungen aus der Biologie und der evolutionären Erkenntnistheorie zeigen, daß derartige Prozesse bis in die Mikrostrukturen der Lebewesen hineinreichen (R. Riedl, 1980). Das hier zu behandelnde Problem enthält also eine ästhetische und eine psychologische Perspektive, die vor dem Hintergrund pädagogischer Intentionalität zu sehen sind.

Das Problem in ästhetischer Perspektive

Zur Skizzierung des Problems greife ich im folgenden auf drei charakteristische Positionen zurück: Alexander G. Baumgarten, Immanuel Kant und Benedetto Croce.

Wenn Baumgarten (1750/58, § 1) die Ästhetik als Logik der unteren Erkenntnisvermögen und als Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis bezeichnet, so ist damit die subjektive Erkenntnisquelle bestimmt: Baumgarten übernimmt zwar von G. W. Leibniz und Chr. Wolff die Unterscheidung von oberen und unteren Erkenntnisvermögen. Man kann seine Überlegungen jedoch als den ersten großen Versuch ansehen, den unteren Erkenntnisvermögen und ihrem Resultat, der sinnlichen Erkenntnis, eine eigene Dignität zuzusprechen. So bedeutet für ihn Ästhetik die Kunst des intuitiven Erkennens, das dem rationalen, also Erkennen durch den Verstand, analog ist. Der Differenzierung von oberen und unteren Erkenntnisvermögen entspre-

chen die Erkenntnisziele: Das verstandesbedingte Erkennen arbeitet auf die deutliche und intellektuelle Erkenntnis der Gegenstände hin, wohingegen „das ästhetische Denken . . . damit zu tun (hat), eben diese Dinge mit den Sinnen und mit der vernunftähnlichen Intuition feinfühlig wahrzunehmen“ (Baumgarten, 1750/58, § 426). Damit wird die sinnliche Erkenntnis zur Gesamtheit der Vorstellungen unterhalb der Schwelle streng logischer Unterscheidungen (§ 17).

In der „Aesthetica“ finden wir kaum Hinweise darauf, wie sich - auf der Seite der Subjekte - diese Vorstellungen bilden. Man muß daher Baumgartens „Metaphysik“ aus dem Jahre 1739 hinzuziehen. Dort (§ 640) werden unter dem Begriff des intuitiven Erkennens folgende Fähigkeiten zusammengefaßt:

1. Das untere Vermögen, die Übereinstimmung der Dinge zu erkennen.
2. Das untere Vermögen, die Verschiedenheiten der Dinge zu erkennen.
3. Das sinnliche Gedächtnis
4. Das Vermögen der Darstellung
5. Das Beurteilungsvermögen
6. Die Erwartung ähnlicher Fälle (*expectatio casuum similium*)
7. Das sinnliche Bezeichnungsvermögen (*facultas characteristica sensitiva*)

Nun verknüpft sich in der abendländischen Tradition des philosophischen, näherhin damit auch des ästhetischen Denkens die Erkenntnisfrage unmittelbar mit der Wahrheitsfrage. Das gilt auch für Baumgarten. In seiner Metaphysik (§ 515) stellt er der Analyse von Erkenntnis drei Aufgaben, die gewissermaßen eine Stufung darstellen. Neben dem Reichtum einer Erkenntnis (*ubertas*) und deren Größe (*magnitudo*) wird ihr Wahrheitsgehalt zum Gegenstand der Analyse gemacht. Im Bereich der sinnlichen Erkenntnis geht es um die ästhetische Wahrheit, „die Wahrheit, soweit sie sinnlich erfaßbar ist“ (Baumgarten, 1750/58, § 423).

Grundsätzlich gilt auch für Baumgarten noch die alte scholastische Formel des Thomas von Aquin für die Wahrheitsfindung als „*adaequatio rei et intellectus*“, die Angleichung von Verstand und Gegenstand: „Die metaphysische Wahrheit der Objekte ist uns bekannt als deren Übereinstimmung mit den allgemeinen Erkenntnisprinzipien . . .“ (§ 423). Dieses formale Kriterium gilt für jegliche Form von Wahrheit. Aber Baumgartens Wahrheitsbegriff ist bereichsspezifisch, d.h. Wahrheit stellt sich - dem jeweiligen Erkenntnisvermögen entsprechend - unterschiedlich dar. So erfährt auch der Wahrheitsbegriff eine Stufung. Im obersten Begriff dieser Stufung, der metaphysischen Wahrheit, wird der letztlich ontologische Grundansatz Baumgartens deutlich. Sie ist die für den Menschen nicht näher zu explizierende Wahrheit der Gegen-

stände, der Objekte (an sich).

Die Vorstellung des objektiv Wahren, wie sie in einer bestimmten menschlichen Seele Gestalt gewinnt, ist die subjektive Wahrheit oder die logische im weiteren Sinn. Dies wird a) zur logischen Wahrheit im engeren Sinne, und zwar in den vom Verstand deutlich unterschiedenen, d. h. begrifflich vorgestellten Objekten; sie wird b) zu ästhetischen Wahrheit, sofern die Vorstellung des objektiv Wahren Gegenstand des intuitiven Denkens und der unteren Erkenntnisvermögen ist.

Eines wird durch diese Differenzierung deutlich: Die Scheidung im metaphysische, die Baumgarten auch die materiale nennt, und subjektive Wahrheit (oder logische im weiteren Sinne) ist Baumgartens Fassung des Problems, das Kant später durch die Unterscheidung von „Ding an sich“ und „Erscheinung“ zu lösen sucht.

Baumgarten legt im Lauf seiner Überlegungen der geistigen oder subjektiven Wahrheit, die er bis dahin logisch genannt hat (und zwar logisch im weiteren Sinne), das Prädikat ästhetikologisch zu (§ 427). Hierdurch wird vermieden, daß zwischen ästhetischer und logischer Wahrheit ein Gegensatz konstruiert wird. Ästhetische Wahrheiten können auch logisch wahr sein (§ 428). Nur, das Erkenntnisinteresse - so würden wir heute formulieren - des Ästhetikers richtet sich nicht unmittelbar auf die logische Wahrheit im engeren Sinne.

Es bleibt die Frage: Woran offenbart sich die ästhetische Wahrheit? Es ist das Einzelding bzw. die individuelle Vorstellung desselben. Besonders offensichtlich wird das in der weiteren Bestimmung der ästhetikologischen Wahrheit: „Die ästhetikologische Wahrheit ist entweder die Wahrheit der Allgemeinbegriffe und der Begriffe überhaupt, auch der allgemeinen Urteile, oder die Wahrheit der Einzeldinge und der individuellen Vorstellungen. Jene sei die allgemeine, diese die individuelle ästhetikologische Wahrheit. In einem Gegenstand der allgemeinen Wahrheit wird nie soviel metaphysische Wahrheit angetroffen, . . ., wie in einem Gegenstand der individuellen Wahrheit. Und je allgemeiner die ästhetikologische Wahrheit ist, desto weniger metaphysische Wahrheit enthält ihr Gegenstand“ (§ 440). Der Gewinn logischer Wahrheit wird mit dem Verlust an materialer Vollkommenheit erkaufte: „Denn was bedeutet Abstraktion anders als Verlust?“ (§ 560).

Halten wir vorerst fest:

1. Baumgarten entwickelt den Begriff sinnlicher Erkenntnis von der Gegenstands- und Subjektseite her. Beide werden im Wahrheitsbegriff vermittelt. Einerseits argumentiert er ontologisch, andererseits vermögenspsychologisch. (Philosophie und Psychologie fallen in seiner Zeit noch nicht auseinander.)

2. Verstandesmäßige und anschauende menschliche Tätigkeit ergeben - vom Ziel her gesehen - unterschiedliche Resultate; von der Qualität her sind sie gleichrangig.
3. Sinnliche Erkenntnis gewinnt ihre besondere Bedeutung dadurch, daß sie sich auf den einzelnen Gegenstand in all seinen Einzelheiten einläßt, ohne ihn in der Allgemeinheit des Begriffs aufgehen zu lassen. Dabei sichert die Anschauung die gegenständliche Einheit der Gestalten.
4. Eine unzweifelhafte Entscheidung der Frage, ob es sich bei der sinnlichen Erkenntnis um begriffliche oder nicht-begriffliche Erkenntnis handelt, trifft Baumgarten nicht. Bei vorsichtiger Argumentation läßt sich soviel sagen: Sinnliche Erkenntnis ist nicht unbedingt begrifflich, aber sie ist begriffsfähig.
5. Der tiefer liegende Grund dafür, daß Baumgarten dieses Problem nicht explizit behandelt, liegt in. E. darin, daß Baumgarten der Wolff'schen Fassung des Wortes „Begriff“ folgt. Wolff, dessen Schiller Baumgarten war, bestimmte den Begriff als „eine jede Vorstellung einer Sache in Gedanken“. Anschauung und Begriff fallen hier noch nicht in der Weise auseinander wie wenig später bei I. Kant, wenn dieser in seiner Logik sagt (I, 1 § 1): „Der Begriff ist der Anschauung entgegengesetzt; denn er ist eine allgemeine Vorstellung oder eine Vorstellung dessen, was mehreren Objekten gemein ist, also eine Vorstellung, sofern sie in verschiedenen enthalten sein kann.“

Bei Immanuel Kant erhält das Problem einer sinnlichen Erkenntnis seine Wendung von der ontologisch-metaphysischen zur (transzendental) logischen Fassung hin. Das geschieht im wesentlichen durch den Rückgriff Kants auf die Formen des Urteilens.

Doch bevor ich mich dem ästhetischen Urteil zuwende, möchte ich - um eine bessere Orientierung zu ermöglichen - zwei systembedingende Grundgedanken vorausschicken.

Durchaus im Sinne Leibnizens und Wolffs geht Kant von drei Erkenntnisvermögen aus: Verstand, Urteilskraft und Vernunft. Diese gründen in den drei übergreifenden geistigen Vermögen (Vermögen des Gemüts) zu erkennen, zu fühlen und zu wollen.

Als oberste Bedingungen, Kant nennt sie „Prinzipien a priori“, also vor aller Erfahrung liegende und diese erst ermöglichende oberste Bedingungen, fungieren dabei für die verstandesmäßige Erkenntnis das Prinzip der Gesetzmäßigkeit, für das ästhetische Urteil das Prinzip der Zweckmäßigkeit und für das moralische Wollen das Prinzip des Endzwecks.

Als Bereiche, in denen die Erkenntnisvermögen tätig werden, nennt Kant für den Verstand die Natur, für die Urteilskraft die Kunst und für die Vernunft die Freiheit.

Als zweite Grundlage für die Kant'sche Systematik ist seine „kopernikanische Wende des Erkenntnisproblems“ anzusehen. Das bedeutet, vereinfacht gesagt: Wir können über die Dinge, so wie sie an sich sind, nichts aussagen. Nur darüber ist uns eine Aussage gestattet, wie sie uns erscheinen, d. h. wir können nur nach den subjektiven Bedingungen unseres Erkennens forschen.

Wir drücken jegliche Erkenntnis in Form von Urteilen aus, ja, unser Erkennen ist Urteilen. Das, was die Sinne uns liefern, wird dadurch, daß wir es unter einen Begriff bringen, zur Erkenntnis.

Erkenntnis ist aber auch für Kant - mit der zuvor gemachten Einschränkung auf Erscheinung - die Bestimmung eines Gegenstandes als das, was er ist. Nun bestimmen wir aber in einem Geschmacksurteil wie „Dieses Musikstück ist schön“ das Musikstück nicht als das, was es ist. Das träfe zu, wenn wir z. B. eine Aussage über ein bestimmtes Musikstück in der Weise machten, daß wir sagten: Dieses Stück ist eine Sonate.

Wir müssen festhalten: Ein Geschmacksurteil ist in dem Sinne, daß es einen Gegenstand nicht als das, was er ist, bestimmt, *kein* verstandesbedingtes Erkenntnisurteil; dennoch *hat es* - als Urteil - *einen Bezug* auf den Verstand (Kant, 1790, § 1, Anmerkung). Daher glaubt Kant sich berechtigt, in der Analyse des Geschmacksurteils auf die Funktionen der Einheit in den Urteilen zurückgehen zu können (Kant, 1781/87, A 69, B 94). Unter Funktion versteht Kant hier „die Einheit der Handlung, verschiedene Vorstellungen unter einer (einzigen) gemeinschaftlich zu ordnen“ (a.a.O., A 68, B 93). (Für das Problem einer sinnlichen Erkenntnis bilden die beiden aus den Urteilsformen gewonnenen Leitbegriffe (Kategorien) Quantität und Relation die entscheidenden Ansatzpunkte (vgl. Kant, 1790, §§ 6-17).)

Geschmack ist für Kant das „Beurteilungsvermögen eines Gegenstandes oder einer Vorstellungsart durch ein Wohlgefallen, oder Mißfallen, ohne alles Interesse. Der Gegenstand eines solchen Wohlgefallens heißt schön“ (Kant, 1790, § 5). Zur Erläuterung: Interesse heißt für Kant das Wohlgefallen, das wir mit der Vorstellung des *Daseins* eines Gegenstandes verbinden. Da das Wohlgefallen nicht interessebedingt ist, kann sich der Urteilende im Hinblick auf das empfundene Wohlgefallen als völlig frei empfinden, wenn er urteilt: Dieses Musikstück ist schön.' Die Interesselosigkeit eines Geschmacksurteils läßt sich am besten an musikalischen Zusammenhängen verdeutlichen: So kann man ein Musikstück nicht besitzen. (Man kann wohl ein Autograph oder eine Erstschrift erwerben und in seinen Besitz

übergehen lassen. Nur, das ist nicht das Musikstück.) Daraus folgt: Mein Urteil „Das Stück ist schön“ kann keinesfalls aus einem Interesse am Besitz desselben entspringen.⁶

Aus dieser Überlegung folgt für Kant, daß der Urteilende das Wohlgefallen in dem begründet sehen muß, was er auch bei jedem anderen, der ein ästhetisches Urteil über ein und denselben Gegenstand fällt, voraussetzen kann. So kommt es, daß man vom Schönen spricht, als ob dieses eine Beschaffenheit des Gegenstandes selbst wäre, das Urteil also logisch wäre. Es ist aber *nur* ästhetisch; denn es drückt sich im ästhetischen Urteil nichts anderes aus als die Beziehung der Vorstellung des Gegenstandes auf das urteilende Subjekt. Andererseits hat das Geschmacksurteil aber auch eine Ähnlichkeit mit dem logischen Urteil: Es setzt seine Gültigkeit *für jeden voraus!* Kurz: Das Geschmacksurteil beansprucht Allgemeingültigkeit. Da das Geschmacksurteil aber keine Erkenntnis vom Objekt liefert, kann es keine objektive, sondern nur *subjektive Allgemeingültigkeit* beanspruchen.

Dieser Nachweis der (subjektiven) Allgemeingültigkeit des ästhetischen Urteils ist aber nur *ein* Moment im zur Diskussion stehenden Zusammenhang der sinnlichen Erkenntnis. Das zweite, für das Problem einer sinnlichen Erkenntnis vielleicht noch wichtigere Moment gewinnen wir aus der Antwort auf die Frage: Was ist das eigentlich, das wir im Urteil „Dieses Musikstück ist schön“ mitteilen? (Erinnern wir uns: Dadurch vollziehen wir ja keine Objektbestimmung z. B. in der Weise wie „Das ist ein Sonatenhauptsatzthema“, welches ein Erkenntnisurteil wäre.) Kants Antwort auf die zuvor gestellte Frage lautet - hier musikalisch gewendet: Das, was wir hören (gehört haben) und dem wir das Prädikat „schön“ zuerkennen, hinterläßt in uns die Vorstellung von Zweckmäßigkeit, ohne daß wir jedoch den Zweck benennen können.

Der Begriff des Zwecks ist in der Kant'schen Philosophie an den des Willen gebunden. Der Wille ist die eigentlich zwecksetzende Instanz. Insofern gehört der Begriff des Zwecks zunächst in den Bereich der praktischen Philosophie. Allerdings erhält der Zweckbegriff auch im Bereich des ästhetischen Denkens eine bestimmte Rolle: Die reflektierende Urteilskraft „benutzt“ die Idee des Zweckes zur Beurteilung des sinnhaft Gegebenen. Nun kann aber der Natur keine Kausalität nach Zwecken unterstellt werden; denn das hieße, der Natur einen Willen zu unterstellen, der das Gegebene „der Vorstellung einer bestimmten Regel gemäß“ geschaffen hätte. Nun gibt es aber Zusammenhänge, *die wir uns nur so erklären können*, als ob es einen Zweck gäbe, den diese erfüllten; das aber im vollen Bewußtsein dessen, daß wir einen solchen Zweck nicht nennen können (Kant 1790, § 10). Daher bleibt jetzt die Frage:

Wodurch kommt das Gefühl einer Zweckmäßigkeit (dem wir im ästhetischen Urteil Ausdruck verleihen) zustande?

Kants Antwort: Das Zusammenspiel von Einbildungskraft und Verstand zu „einhelliger Tätigkeit“, das sich bei einer gegebenen Vorstellung einstellt, wird als zweckmäßig empfunden und diese Empfindung drücken wir im Urteil „Dieses Musikstück ist schön“ aus (Kant 1790, § 9).

Dieses Zusammenspiel von Einbildungskraft und Verstand ist die notwendige Voraussetzung von Erkenntnis überhaupt. Wenn Einbildungskraft und Verstand sich in dieser „proportionierten Stimmung“ befinden, agieren sie zweckmäßig (Kant 1790, § 57, Anm. I). Nichts anderes ist die formale Zweckmäßigkeit im Geschmacksurteil überhaupt. Und wie nun Erkenntnis mitteilbar ist, so muß es auch die allgemeine und notwendige Voraussetzung von Erkenntnis sein. Diese allgemeine Mitteilbarkeit ist im Geschmacksurteil postuliert (Kant 1790, § 9).

über den Begriff der Zweckmäßigkeit sichert Kant dem individuellen ästhetischen Gegenstand seine eigentümliche Dignität: „Eine Vorstellung, die, *als einzeln und ohne Vergleichung mit anderen* (Hervorhebung durch H. J. K.), dennoch eine Zusammenstimmung zu den Bedingungen der Allgemeinheit hat, welche das Geschäft des Verstandes überhaupt ausmacht, bringt die Erkenntnisvermögen in die proportionierte Stimmung, die wir zu allem Erkenntnis fordern, und daher auch für jedermann, der durch Verstand und Sinne in Verbindung zu urteilen bestimmt ist (für jeden Menschen), gültig halten.“ (Kant, 1790, § 9)⁷

Wir können also festhalten: Der individuelle ästhetische Gegenstand geht nicht in der Allgemeinheit des Begriffs verloren, und das ästhetische Urteil verkommt seinerseits nicht in der Sphäre des Privaten zur Unverbindlichkeit. Darüber hinaus gewinnt sinnliche Erkenntnis folgende nähere Bestimmungen:

1. Sinnliche (ästhetische) Erkenntnis, formuliert im ästhetischen Urteil, verschafft keine Erkenntnis im Sinne einer näheren Bestimmung eines Gegenstandes als das, was er ist; sie ist daher auch nicht begrifflich, wohl aber begrifflich transformierbar, d. h. *die Art der Subjektbeziehung* auf den ästhetischen Gegenstand (die prinzipiell eine Erkenntnisbeziehung ist) wird formuliert.
2. Einbildungskraft und Verstand - Grundlagen der begrifflichen Erkenntnis - treten in ihrer Funktion, Einheit zu schaffen, auch innerhalb der sinnlichen Erkenntnis deutlich hervor.
3. Es besteht eine prinzipielle Nähe von Verstandeserkenntnis und sinnlicher Erkenntnis dadurch, daß das charakteristische Zusammenspiel von Ein-

bildungskraft und Verstand als gemeinsame Grundbedingung bestimmt wird.

4. Die ganze Fülle der durch die Einbildungskraft zusammengefühten Sinnes-
eindrücke aber bleibt erhalten, weil keine Abstraktion zum Begriff hin
erfolgt. D. h. das Individuelle, die einmalige Gestalt behält im ästhetischen
Urteil seine bzw. ihre besondere Wertigkeit.

Der 1952 verstorbene Italiener Benedetto Croce steht im folgenden stellver-
tretend für die dialektische Fassung des Problems einer sinnlichen Erkenntnis.
Ich befasse mich an dieser Stelle mit ihm, weil er - obgleich ein durchaus
idealistischer Denker - bereits sehr früh (1902) Einsichten formuliert hat,
wie sie uns heute im Gewande der Kritischen Theorie - dort gesellschaftlich
gewendet - entgegentreten.

Der Begriff des immanenten Geistes und die von ihm erzeugte Realität
bilden die Grundvoraussetzung seines gesamten Denkens. Ähnlich Hegel
besteht zwischen Realität und Geist keine absolute Trennung: „Croces Phi-
losophie ist eine Bewußtseinsphilosophie, denn erst in der Bewußtwerdung
erhält jede Realität Existenz.“ (Feist, 1930, XV) Für Croce existiert nichts,
das nicht eine Manifestation des Geistes wäre. Demzufolge ist Philosophie
bzw. Ästhetik nicht mehr auf ontologisch-metaphysischer Ebene, auch nicht
durch den Rückgang auf die Möglichkeitsbedingungen des ästhetischen Ur-
teils zu begründen, sondern als Philosophie des Geistes.

Dieser Geist entfaltet sich in zwei selbständige, dialektische Formen: Erken-
nen (theoretische Aktivität) und Handeln (oder Wollen als praktische Aktivi-
tät). Beide sind aufs engste miteinander verwoben. Eine dritte Form des Gei-
stes, wie wir sie z. B. bei Kant im Gefühl vorfanden, existiert für Croce nicht.
Das Erkennen als theoretische Aktivität zeitigt seinerseits zwei Formen:
die intuitive und die intellektive (logische) Erkenntnis. Der Begriff der
„Intuitiven Erkenntnis“ ist das zentrale Motiv der 1902 zum ersten Male
erschiedenen Publikation „Ästhetik als Wissenschaft vom Ausdruck“.

Croce entwickelt die Bestimmungen intuitiver (anschauer, sinnlicher Er-
kenntnis) aus der Abgrenzung gegenüber der logischen Erkenntnis:

Logische Erkenntnis hat ihre Quelle im *V e r s t a n d* , intuitive in der
Phantasie .

Das Ziel logischer Erkenntnis ist das *U n i v e r s a l e* , das der intuitiven
Erkenntnis das *I n d i v i d u e l l e* .

Das Objekt logischer Erkenntnis sind die *Beziehungen* der Dinge
untereinander, das Objekt intuitiver Erkenntnis ist das *E i n z e l d i n g* .

Resultat des logischen Erkennens sind *B e g r i f f e* , das des intuitiven
Erkennens *B i l d e r* .

Intuitive Erkenntnis ist gegenüber der logischen autonom. Andererseits kann die logische die Intuition nicht entbehren: Erkenntnis durch Begriffe ist eine Erkenntnis von den Beziehungen der Dinge. Die Dinge selbst aber sind Intuitionen. Ohne Intuitionen sind keine Begriffe möglich (Croce, 1930, 24).

Dieser Gedanke mag die Vorstellung nahelegen, als ob unter intuitiver Erkenntnis nichts anderes als Abbilder zu verstehen wären. Vor diesem Mißverständnis bewahrt der Hinweis auf die zuvor genannte Quelle intuitiver Erkenntnis, die Phantasie. Phantasie als Fähigkeit sichtbar-zu-machen, als Vermögen der Einbildungskraft (hier nicht im Kant'schen Sinne) verweist auf die Produktivität des menschlichen Geistes, verweist auf eine Überschreitung der engsten Bindungen menschlicher Erkenntnisvermögen an das Tatsächliche. Auch wir verwenden heute den Begriff Phantasie dazu, um deutlich zu machen, daß der Phantasiebegabte - zwar durchaus im Rückgriff auf die Realität - nicht unmittelbar offen liegende Möglichkeiten des Realen entfaltet. Ich vermute, daß Croce aus einer ähnlichen Vorstellung heraus zu seiner positiven Definition der intuitiven Erkenntnis gelangt: „Die Intuition“, so formuliert er, „ist die undifferenzierte Einheit der Wahrnehmung des Realen und des einfachen Bildes des Möglichen.“ (Croce, 1930,6)⁸

Wie kennzeichnend diese Bestimmung für die dialektische Fassung des Problems ist, zeigen Marcuses Überlegungen zur Kunst; für ihn „setzt die ästhetische Sublimierung die Erinnerung an präsenzte Möglichkeiten frei“ (Marcuse, 1977, 50).

Überblickt man die Konzeption Croces, so läßt sich zusammenfassend festhalten:

1. Sinnliche Erkenntnis wird als intuitive, anschauende Erkenntnis gefaßt.
2. Ihr wird eine Qualität zugesprochen, die fundamentalen Charakter für die geistige Tätigkeit der Menschen überhaupt gewinnt.
3. Die Syntheseleistung des Erkennens bezieht sich nicht nur auf *unmittelbare* Realität, sondern bezieht - diese überschreitend - noch nicht Realisiertes als Möglichkeit ein.
4. Ähnlich den zuvor dargestellten Konzeptionen wird Croce -im Begriff der intuitiven Erkenntnis dem individuellen ästhetischen Gegenstand in besonderem Maße gerecht.

Bevor ich diesen ersten Teil abschließe, möchte ich den in allen vorgestellten Konzeptionen letztlich zentralen Gedanken herausheben, der gleichzeitig den Übergang zum empirischen Problemstand ermöglicht:

1. Bereits dieser kurze Exkurs in eine durchweg idealistische Denktradition

hat eines deutlich gemacht: Sinnliche Erkenntnis bildet - problemgeschichtlich gesehen - jenen Bereich, der dem konkreten Einzelding, welches im ansonsten nach letzten, allgemeingültigen Grundlagen suchenden Denken unterzugehen droht, Gerechtigkeit widerfahren läßt; denn das Aufgehen im Begriff bedeutet für Objekte und Prozesse die Aussonderung dessen, was diese gerade zu ästhetischen Objekten und Prozessen macht.

2. Die Erhaltung der konkreten Gegenständlichkeit des ästhetischen Objekts ist - als die Bedingung seiner Möglichkeit - gebunden an ein spezifisches Erkenntnisvermögen der Menschen, dessen Leistung darin besteht, heterogene „Bausteine“ zusammenzufassen und zusammenzuhalten.
3. Dabei spielt für die Tatsache der sinnlichen Erkenntnis keine Rolle, ob diese Syntheseleistung als in einem unteren Erkenntnisvermögen oder letztlich in der transzendentalen Apperzeption oder im Bewußtsein, das Produkt materialer oder geistiger Prozesse ist, gegründet angesehen wird.

Das Problem in psychologischer Perspektive

In den drei vorgetragenen Fassungen des Problems einer sinnlichen Erkenntnis wird der Sinnlichkeit eine fundierende Rolle zugesprochen und im Zusammenhang damit ein geistiges Vermögen angenommen, das eine ungeheure Syntheseleistung zu vollziehen imstande ist. Die weiteren Darlegungen gelten nun nicht dem Gegenstand sinnlicher Erkenntnis, auch nicht dem möglichen Wahrheitsgehalt ästhetischer Produktionen, sondern vielmehr der Frage, ob der in der Geltungsfrage thematisierten Möglichkeitsbedingung ein empirisches Äquivalent in Form bestimmter psychologischer Prozesse entspricht.

Wir finden diese Prozesse, welche die bemerkenswerte Syntheseleistung begründen, im menschlichen *Gedächtnis*. Ein besonders überzeugendes Beispiel, in dem dieser Tatbestand genutzt wird, bildet die 1979 erschienene Habilitationsschrift von P. Faltin: *Phänomenologie der musikalischen Form*. Darin fragt er gewissermaßen nach den quasi-transzendentalen Bedingungen von Formgenerierung, Formwahrnehmung überhaupt. Das Kontinuum möglicher Beziehungstiftung unterteilt er in 5 syntaktische Stufen (Identität, Ähnlichkeit, Kontrast, Unähnlichkeit, Verschiedenheit), die, empirisch gewendet, die Prüfung von Zusammenhangsbildung auf der Seite der wahrnehmenden Subjekte erlaubt. Wir können aber Identitäten nur als Identitäten wahrnehmen und formulieren, weil wir musikalische Prozesse gespeichert haben, zu denen wir das, was wir gerade jetzt hören, speichern und in Bezie-

hung setzen. Wir können die Passage X nur als Kontrast zur Passage Y interpretieren, weil wir sowohl X als auch Y vorrätig haben und sie dann miteinander vergleichen können; und die Variation A' kann nur deshalb als dem Ausgangsmaterial A ähnlich empfunden werden, weil wir in der musikalischen Beziehungsstiftung auf der Seite der hörenden Subjekte den Abruf. des Gedächtnisinhalts A voraussetzen können.

Welche Informationen kann uns nun die Gedächtnisforschung an die Hand geben?

überblickt man die Forschungslage, so muß man leider feststellen, daß Arbeiten zum verbalen Gedächtnis in größerer Zahl vorliegen, der Bereich des auditiven Gedächtnisses dagegen sehr schwach vertreten ist. (Man sehe sich nur einmal den Survey von Craik (1979) an!) Das Bild verdüstert sich noch mehr, wenn man die Forschungslage zum Gedächtnis insgesamt mit anderen Forschungsbereichen der Psychologie vergleicht (vgl. z. B. Tulving,/ Madigan, 1970). Überspitzt formuliert kann man hier von einer verkümmerten Dimension psychologischen Arbeitens seit Ebbinghaus sprechen.

Ähnlich der visuellen Gedächtnisforschung halten sich die meisten Arbeiten aus dem auditiven Bereich an eine Dreistufigkeit des Gedächtnisses (Massaro, 1972): *Präperzeptuelles auditives Gedächtnis - Auditives Kurzzeitgedächtnis - Auditives Langzeitgedächtnis*. Eine endgültige Entscheidung über die Dreistufigkeit des auditiven Gedächtnisses ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht möglich, da die dazu notwendigen Entscheidungsexperimente fehlen (Buddele),, 1979, 272).

Es besteht zunehmend ein Trend, die Gedächtnisforschung nicht länger isoliert zu betreiben, sondern das Gedächtnis als integralen bzw. fundierten Bestandteil des gesamten Wahrnehmungsvorganges zu verstehen.

Das *präperzeptuelle* auditive Gedächtnis ist in zweifacher Hinsicht anfällig für *Maskierungen* (Baddeley, 1976; Elliot, 1967; Deatherage u. Evans, 1969; Homick/Elfner/Bothe, 1969; Robinson/Pollack, 1971).

Rückwärtswirkende Maskierung: Folgt ein lauterer Ton in geringem Abstand einem leiseren, so wird das Erkennen des ersten Tones, des leiseren behindert: Der erste Ton erhält eine Maske. Dabei sinkt die Wahrscheinlichkeit des Erkennens des ersten Tones a) mit kürzer werdenden zeitlichen Intervallen zwischen den Tönen und b) mit dem Anwachsen der relativen Intensität des zweiten Tones. Die Maskierung des ersten Tones durch den zweiten erfolgt nur in einem Zeitraum bis zu 100 Millisekunden. Danach tritt sie nicht mehr auf. Aus dieser Tatsache hat man den Schluß gezogen, daß die Maskierung wahrscheinlich eine Unterbrechung der Informationseingabe in das System (d. h. den Kortex) darstellt.

Vorwärtswirkende Maskierung: Neben der rückwärtswirkenden Maskierung hat man eine vorwärtswirkende feststellen können, d. h. die Erkennung eines Zieltones wird durch einen früheren und lauterem Rauschimpuls beeinträchtigt. Aus dieser Gegebenheit hat man darauf geschlossen, daß die vorwärtswirkende Maskierung auf einer Blockierung des Ausleseprozesses beruht.

Neben derartigen Maskierungseffekten hat man die *Zeitdauer* der präperzeptuellen Gedächtnisspur untersucht. Als Ergebnis derartiger Untersuchungen läßt sich festhalten: Die subjektive auditive Wahrnehmungsdauer beträgt ca. 130 Millisekunden (Efrom, 1970 (a), 1970 (b), 1970 (c)). Interessant in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, daß diese (subjektive) Dauer relativ unabhängig von der Darbietungsdauer des dargebotenen Tones ist (Experimente mit Dauern zwischen 30 und 100 Millisekunden). Dieses Faktum interpretiert man als die unbedingt notwendige Verarbeitungsdauer. Dabei handelt es sich um eine Maßnahme des Gedächtnisses, sehr kurze auditive Reize lange genug zu speichern, um sie analysieren und damit wahrnehmen zu können (Baddeley, 1976).

Zum präperzeptuellen auditiven Gedächtnis liegen zwei divergierende *übergreifende theoretische Perspektiven* vor, die bisher als einander ausschließend betrachtet werden.

Die erste besagt, im präperzeptuellen auditiven Gedächtnis bilden sich bereits auditive Muster Vorstellungen) (Massaro, 1970 und 1972).

Die zweite betrachtet das präperzeptuelle auditive Gedächtnis als den Prozeß oder die Instanz, in dem Informationen in einen beständigeren auditiven Kurzspeicher übertragen werden (Baddeley, 1976; Leshowitz/Cudahy, 1973; Cudahy/Leshowitz, 1974).

Betrachtet man die vorliegenden Arbeiten zur zweiten Stufe des Gedächtnismodells, zum *auditiven Kurzzeitgedächtnis*, so läßt sich als erstes konstatieren, daß es eindeutige empirische Belege für die Existenz eines kurzzeitigen auditiven Gedächtnissystems gibt (Wickelgren, 1969; auch Deutsch, 1970; ferner: Crowder /Morton, 1969; Darwin/Turvey/Crowder, 1972). Die weitergehende Frage, ob es sich hierbei um ein einheitliches oder ein multiples System handelt, wird z. Zt. dahingehend beantwortet, daß es keine zwingenden Beweise für die Annahme eines multiplen Systems gibt (Baddeley, 1979, 290).

Zum auditiven Kurzzeitgedächtnis liegen Ergebnisse im wesentlichen aus zwei Bereichen vor (Wickelgren, 1969 und 1970):

5. Man kann zwei Dauerkomponenten unterscheiden: eine kurzfristige, die innerhalb von 3-9 Sekunden exponentiell auf 0 abfällt, und eine mittelfristige Spur, die ca. 40 Sekunden und länger bestehen bleibt.

6. Es besteht die Tendenz, auditive in artikulatorische Reize umzukodieren. (Daraus resultieren die Schwierigkeiten einer experimentell „reinen“, d. h. nur auf auditive Reize sich beziehenden Untersuchungssituation.

Diese Tatsache habe ich mir experimentell zunutze gemacht; vgl. S. 20)

Kommen wir zur *dritten Stufe* des Gedächtnismodells, dem *auditiven Langzeitgedächtnis*. Man muß fast resignierend festhalten, daß innerhalb der Gedächtnisforschung dem Langzeitgedächtnis die geringste Aufmerksamkeit gewidmet worden ist. Die Tatsache der Existenz eines auditiven Langzeitspeichers ist unbestritten. Forschungsergebnisse liegen jedoch fast nur zu zwei Gesichtspunkten vor: einmal zum Behalten einzelner Töne (Bachem, 1954; Wickelgren, 1969; Deutsch 1972 (a) und (b)), zum anderen zum Wiedererkennen von Tönen und Tonfolgen (White, 1960; Dowling, 1971 u. 1972; Dowling/Fujitani, 1971). Die Ergebnisse sind für einen Musiker trivial:

1. Die Wahrscheinlichkeit des Vergessens eines Tones steigt an, wenn ähnliche Töne zwischen Darbietung und Behaltensprüfung eingeschaltet werden.
2. Mit Ausnahme bei Vorliegen des absoluten Gehörs ist die Behaltensleistung im Hinblick auf einzelne Töne sehr schlecht.

Nicht viel anders sieht es bei den Wiedererkennungsexperimenten aus:

1. Es zeigt sich ein recht gutes Wiedererkennen von Tonfolgen, wenn deren Kontur und Lage unverändert bleiben (94 %);
2. das gilt auch für Oktavtranspositionen (80 % und mehr).
3. Bei Erhaltung der Kontur, aber nichtlinearer Veränderung der Intervalle sinkt die Wiedererkennungsquote auf 50 % ab.

Forschungsperspektiven

Das, was hier in Stenogrammform aus der bis in die 70er Jahre vorherrschenden Tradition der Gedächtnisforschung zusammengetragen wurde, ist unter dem Aspekt des empirischen Korrelats zu theoretischen, d. h. ästhetischen Konzeptionen der Synthetisierungsinstanz recht mager. Diese Forschungslage ließ längere Zeit ein Weiterkommen in dieser Fragestellung unmöglich erscheinen. Erst der Rückgang auf zwei Forschungstraditionen, eine davon anscheinend längst zu den Akten gelegt, haben weiterführende Anregungen vermittelt: die Gestalttheorie und - ihre moderne Gewandung - die Kognitionspsychologie. Ferner gaben Simulationsexperimente mit Computern, wie sie z. T. in der Informationstheorie Verwendung finden, weiterführende Impulse.

Die Auseinandersetzung mit den zuvor genannten Ansätzen führte zu der

Einschätzung, daß man die atomistische Perspektive der geschilderten Gedächtnisforschung erweitern muß, indem man

1. symbolische Prozesse gerade auch für gedächtnismäßige (-bedingte) Syntheseleistungen einbezieht und

2. von Fragen wegkommt wie:

Welche akustischen Inhalte werden gespeichert?

Wie lange bleiben bestimmte Inhalte in bestimmten Speichern?

Was kann man tun, um auditive Reize vor visuellen und artikulatorischen Transformationen zu bewahren?

und sich Fragen zuwendet wie:

Welche Strategien verfolgen Menschen, wenn sie speichern und musikalische Beziehungen stiften?

Welche Muster, welche Pläne liegen wiederum derartigen Strategien zugrunde? usf.

Dabei sollte man eine Gefahr nicht zu gering veranschlagen, die mit einer derartigen Fragestellung verbunden ist. Bestand in der eher atomistisch verfahrenen Gedächtnisforschung die Gefahr, das Ganze, den Zusammenhang, das Ziel der gesamten Bemühungen aus den Augen zu verlieren, so gerät ein komplexer Ansatz allzu leicht in Gefahr, sich zu sehr an spekulative Perspektiven zu verlieren und daher manche Fakten zu schnell im Sinne der erwünschten Stützung eines theoretischen Entwurfs zu interpretieren.

Hinzu kommt eine weitere Schwierigkeit: Es zeigt sich, daß solche Konzepte nur mit einem großen Aufwand empirisch zu überprüfen sind, wenn sie es überhaupt sind. Des weiteren ist man sehr auf Einzelfallstudien angewiesen, die in ihrer Generalisierbarkeit wesentlich eingeschränkt sind.

Für die eigenen Forschungen hat eine einfache Überlegung, die „Umkehrung“ der skizzierten Gedächtnisforschung, weitergeholfen: In den Forschungen zum Behalten von Tönen, zum Wiedererkennen von Tonfolgen usf. war man immer bestrebt, den Hang der Versuchspersonen, sich „Eselsbrücken“ zu bauen, damit die Erinnerungsleistung höher wurde, mit allen nur möglichen experimentellen Tricks auszuschalten. Diese Eselsbrücken gelten als Störfaktoren im Hinblick auf das Experiment.

Daraus kann man nur folgern: Menschen entwickeln also Strategien damit sie etwas behalten. Diese Überlegung führt zur

These 1: Menschen würden nichts behalten und damit zu keiner Syntheseleistung imstande sein, wenn sie keine *Strategien* des Behaltens und Erinnerns entwickeln würden. (Vgl. auch Miller u. a., 1973, 122 ff.)⁹

Berücksichtigt man, daß Menschen einerseits unterschiedliche Hörerfahrungen vorweisen, andererseits aber miteinander auch ausschließlich musikimma-

nent interagieren - welches ein Hinweis auf grundlegende Übereinstimmungen in der Organisation des Gehörten ist -, ergibt sich

These 2: Die Strategien der Speicherung und des Erinnerns zeigen - unerachtet *inhaltlich* z. T. divergierender Füllung - grundlegende *formale* Übereinstimmungen.

Die Tatsache, *daß* z. B. überhaupt gedächtnismäßig Superzeichen gebildet werden, d. h., daß Gedächtniselemente gruppiert und etikettiert werden, steht nach vorliegenden Forschungen außer Zweifel (Bower/Lesgold/Tieman, 1969; Bower, 1972; Kintsch, 1972; Bower/Glass, 1976). Superzeichenbildung wäre z. B. ein formales Moment. Inzwischen lassen sich eine Reihe solcher formalen Momente bereits nennen. Aber *welche* konkreten Inhalte und *wieviele* zusammengefaßt werden, das ist weitgehend von individuellen Faktoren abhängig und nur von Fall zu Fall zu klären.¹⁰

Aus diesem Sachverhalt ergibt sich eine die Forschung betreffende

These 3: Will man sich nicht nur mit der Konstatierung von formalen Momenten gedächtnismäßiger Speicherung und damit musikalischer Beziehungstiftung begnügen, sondern auch über Art und Weise der Beziehungsbildung Aussagen treffen, so kommt man um Einzelfallforschung nicht herum. Diese Art der Forschung wird weitgehend inhaltsanalytischen Charakter tragen müssen, weil das, was die „Versuchspersonen“ uns mitteilen, auf die impliziten Speicherungsstrategien abgehört werden muß.

Diese methodologische Perspektive führt zu einer (in diesem Zusammenhang) letzten

These 4: Der Forschungsprozeß selbst wird im weiteren Sinne *Musikunterricht* sein, weil er die Strategien gedächtnismäßiger Beziehungstiftung im musikalischen Material nachzuzeichnen sucht und damit auch im Hinblick auf das musikalische Material analytische Funktion gewinnt.

Konsequenzen und erste Ergebnisse

Die hier vorgetragenen Überlegungen haben zu einem Versuch geführt, dessen Ergebnisse vorerst in einem eher heuristischen als in einem belegenden Sinne interpretiert werden wollen. Bei drei Kompaktveranstaltungen mit Musikstudenten (4. bis Examssemester) von einer halben bzw. einer ganzen Woche zum Thema „Musikalische Analyse - musikalisches Lernen“ war jeweils nur ein einziges Musikstück Gegenstand der gemeinsamen Bemühungen und das - wie sich herausstellte - auch nur in einem geringeren Auschnitt.¹¹

Das Forschungsinteresse galt den formalen (strukturbildenden) Elementen gedächtnismäßiger Beziehungsstiftung. Folgende Resultate lassen sich festhalten bzw. bestätigen bereits vorliegende Befunde:

1. Der Hörer bildet das, was man die Zusammenhangshypothese nennen könnte. Man kann sie mit den folgenden Worten umschreiben: Das, was jetzt kommt, gehört irgendwie zusammen. Diese Zusammenhangshypothese hat bedeutsame Konsequenzen für die musikalische Beziehungsstiftung, auf die F. C. Bartlett in seinem Klassiker der Gedächtnisforschung, der leider erst in jüngster Zeit wieder zu Ehren kommt, schon 1932 hingewiesen hat: „Die offensichtlichste, im Laufe der Zeit erfolgende Veränderung ist eine Verkürzung ... und eine Tendenz, aus der Sicht der Versuchsperson zusammenhängender zu werden.“ (Remembering, 207) Der Grad dieser Tendenz, zusammenhängender zu werden, ist - soviel die eigenen Untersuchungen ergeben - u. a. eine Funktion des musikalischen Materials; die Funktion ist nicht linear, sondern allem Anschein nach exponentiell.
2. Die Zusammenhangshypothese führt zu einer Suche nach und Speicherung von Orientierungsmarken. Dabei rücken dominante Einzelheiten des musikalischen Materials in den Vordergrund und gewinnen Stellvertreterfunktion für ganze musikalische Abläufe. Das scheint mit Kapazitätsgrenzen der unmittelbaren Speicherung von akustischen Eindrücken zusammenzuhängen; z. T. recht alte Forschungen haben sich der Kapazitätsfrage zugewandt und sind übereinstimmend zu einer Grenze von 6 bis 8 unterschiedlichen Elementen gelangt, die auf einmal gespeichert werden können. (Ebbinghaus, 1885; Miller, 1956; Kaufmann/Lord/Reese/Volkmann, 1949)
3. Es werden Gruppierungen von Elementen vorgenommen, die sich im wesentlichen auszeichnen durch:
 - Auslassungen
 - Einfügungen
 - Transformation von Einzelheiten im Sinne des bereits Gehörten (sog. „Korrekturen“)
4. Es besteht die starke Tendenz, die Gruppen zu etikettieren und in eine Hierarchie zu bringen. Dabei ist die Hierarchie relativ unabhängig von dem zeitlichen Verlauf des musikalischen Materials. Die Sukzession der Gruppen wird - soweit ersichtlich, erst wieder beim Abruf rekonstruiert. Dieses Faktum führt zu einer Hypothese, der bisher noch nicht nachgegangen werden konnte. Sie sei daher als Frage formuliert: Gibt es bei der auditiven Speicherung möglicherweise zwei Formen von Strategien, eine,

welche die Speicherung selbst steuert, und eine zweite, welche die Erinnerung, d.h. das Hervorholen, steuert? (Vgl. dazu auch Miller u.a., 1973)

5. Quer zu diesen Momenten der Gruppierung und Hierarchisierung lassen sich zwei Tendenzen konstatieren, die aber bereits genügend bekannt sind:
 - a. die artikulatorische und
 - b. die visuelle Kodierung auditiver Elemente.
6. Abschließend sei noch auf ein Phänomen aufmerksam gemacht, das dem „Versuchsleiter“ beträchtliche Schwierigkeiten gemacht hat und macht: Es scheint so, als ob die Strategien der Speicherung und Beziehungsstiftung während des Hörens eine Änderung erfahren können.

SUMMARY

From its beginning aesthetical reasoning has gradually developed to a merely philosophical science. Thus a main interest in the theory of beauty and the theory of arts has come to the fore, while the cognitive character of aesthetical behaviour was increasingly ignored. The present article points out, that aesthetical and psychological thinking meet in the concept of ‚sensitive cognition‘. Therefore three aesthetical theories of sensitive cognition (Baumgarten – Kant – Croce) are examined.

One of the essentials these theories have in common is the supposition of a human ‚ability to synthesize‘. It is stated, that – from a psychological point of view – human memory represents the corresponding ability. In connection with the main thesis (Teaching music means developing ‚sensitive cognition‘) the results of scientific research in auditive memory are summarized and suggestions are made for changing the research design. At the end of the article primary heuristic results are reported.

ANMERKUNGEN

1. Die folgenden Darstellungen und Überlegungen bilden einen *Ausschnitt* aus einem größeren Zusammenhang, der in nicht zu ferner Zukunft geschlossen vorgelegt werden soll.
2. Hier wird mit Bedacht der Begriff *Transformation* gebraucht, um kenntlich zu machen, daß ein solches Prinzip nicht im Sinne der obersten Ebene eines *Deduktionszusammenhanges* interpretiert werden kann. (Zur Kritik derartiger Versuche vgl. Meyer 1971 und 1972).

3. Transzendental meint hier *nicht* - ganz im Sinne der kritischen Philosophie Kants - ein Prinzip, das *jenseits* aller menschlichen Erfahrung liegt, sondern eine Denknotwendigkeit, die menschliche Erfahrung und praktisch-menschliche Tätigkeit erst „ermöglicht“, also *vor* aller Erfahrung liegt.
4. In der ästhetischen Problemstellung beschränke ich mich hier auf die idealistische Tradition, und zwar aus zwei Gründen: 1. Für materialistische Theorien der ästhetischen Erkenntnis ist die Sinnlichkeit nicht im gleichen Maße problematisch wie für idealistische: Die Vorstellung der Bewußtseinskonstitution durch die Gegenständlichkeit führt nahezu zwangsläufig hier zum Mimesis-Gedanken, der mehrfach seine entsprechende Aufarbeitung gefunden hat. 2. Die Arbeiten der genannten drei Autoren betrachte ich als Modellfälle, an denen sich einige grundlegende Eigentümlichkeiten der Fragestellung besonders gut zeigen lassen.
5. Zur zweifachen Dimensionalität des Begriffes „schön“ im Geschmacksurteil vgl. die hervorragende Analyse der Kritik der Urteilskraft von K. Marc-Wogau, 1938.
6. Der Besitzwunsch ist wohl die extremste Erscheinungsform des Interesses. Er hat allerdings hier den Vorteil, daß er die „Beziehung auf das Begehungsvermögen“ - wie Kant es nennt - am deutlichsten artikuliert.
7. Hier wurden nur die für das Problem einer sinnlichen Erkenntnis wesentlichen Überlegungen Kants zum Geschmacksurteil interpretiert. Eine vorzügliche - überdies auf musikalische Zusammenhänge bezogene - Orientierung über das weitergehende Problem, das Verhältnis von Geschmacks- und Kunsturteil, vermittelt C. Dahlhaus, a.a.O.
8. Diese Definition macht die Herkunft von Überlegungen deutlich, wie man sie z. B. bei H. v. Hentig findet, wenn dieser „Kunst als Exploration des Möglichen“ faßt.
9. Hier wird der Begriff „Strategie“ nur deshalb verwendet, weil er inzwischen zu einem „terminus technicus“ geworden ist, ein Abweichen vom Sprachgebrauch folglich zu Mißverständnissen führen könnte.
10. Im Rahmen dieser Darstellung kann nicht auf das Problem eingegangen werden, ob es sich bei diesen „Schematisierungen“ um phylogenetisch entwickelte und damit quasi-invariante Modalitäten handelt, oder ob eine gesellschaftliche Determination allein zu solchen Organisationsmustern führen kann, oder ob - und in welchem gegenseitigen Verhältnis - beide Kräfte dabei eine Rolle spielen.

Daß hier äußerst interessante Fragen (deren Beantwortung sicherlich bedeutsame Folgerungen mit sich bringen könnte) in den musikwissen-

- schaftlich-musikpädagogischen Bereich hineinreichen, liegt auf der Hand.
11. 11 Es handelte sich um folgende Werke:
- F. Smetana: Streichquartett e-moll, Aus meinem Leben, 1. Satz;
 - A. Webern: 2. Kantate, op. 31, 1. Satz;
 - I. Strawinsky: Le sacre du printemps, Teil I: L'adoration de la terre.

LITERATUR

- A. Bachem: Time factors in relative and absolute pitch discrimination. J. Acoust. Soc. Amer. 1954, 26, 751-53.
- A. D. Baddeley: The Psychology of Memory. N. Y. 1976 (dt. Stuttgart 1979. Zitiert wurde nach der deutschen Ausgabe).
- F. C. Bartlett: Remembering. Cambridge 1932.
- W. Bartuschat: Zum systematischen Ort von Kants Kritik der Urteilskraft. Frankfurt/M. 1972.
- A. G. Baumgarten: Metaphysica. Halle 1739 (Nachdruck 1961).
- A. G. Baumgarten: Aesthetica. Frankfurt a. d. Oder 1750/58 (Nachdruck 1961).
- P. Berger/Th. Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M. 1969.
- H. Bower/A. M. Lesgold/D. Tieman: Grouping operations in free recall. J. Verb. Learn. Verb. Behav. 1969, 8, 481-93.
- G. H. Bower: A selective review of organizational factors in memory. E. Tulving/W. Donaldson (Hrsg.): Organisation of Memory. N. Y. 1972, 93-137.
- G. H. Bower/A. L. Glass: Structural units and the redintegration power of picture fragments. J. Exp. Psychol. Hum. Learn. Mem. 1976, 2, 456-66.
- E. Cassirer: Kants Leben und Lehre. Berlin 1918.
- F. I. M. Craik: human Memory. Ann. Rev. Psychol. 1979, 30, 63-102.
- B. Croce: Ästhetik als Wissenschaft vom Ausdruck und allgemeine Sprachwissenschaft. Tübingen 1930 (ital. Erstausgabe 1902).
- R. G. Crowder/J. Morton: Precategorical acoustic storage (PAS). Perception and Psychophysics, 1969, 5, 365-73.
- E. Cudahy/B. Leshowitz: Effects of contralateral interference on auditory recognition. Perception and Psychophysics 1974, 15, 16-20.
- C. Dahlhaus: Musikästhetik. Köln 1976.

- C. J. Darwin/M. T. Turvey/R. G. Crowder: An auditory analogue of the Sperling partial report procedure: evidence for brief auditory storage. *Cognitive Psychol.*, 1972, 3, 255-67.
- B. 11. Deatherage/T. R. Evans: Binaural masking: backward, forward and simultaneous effects. *J. Acoust. Soc. Amer.* 1969,46,362-71.
- D. Deutsch: Tones and numbers: specificity of interference in short-term memory. *Science* 1970,168,1605-06.
- D. Deutsch: Mapping of interactions in the pitch memory store. *Science* 1972,175,1020-22.
- D. Deutsch: Effects of repetition of standard and comparison tone on recognition memory for pitch. *J. Exper. Psychol.* 1972,93,156-62.
- W. Dowling: Recognition of inversions of melodies and melodic contours. *Perception and Psychophysics* 1971,9,348-49.
- W. J. Dowling: Recognition of melodic transformations: inversions retrograde and retrograde inversions. *Perception and Psychophysics* 1972, 12,417-21.
- W. J. Dowling/D. S. Fujitani: Contour, interval and pitch recognition in memory for melodies. *J. Acoust. Soc. Amer.* 1971,49,524-31.
- H. Ebbinghaus: *Über das Gedächtnis*. Leipzig 1885.
- R. Efron: The minimum duration of a perception. *Neuropsychologia*, 1970, 8, 57-63.
- R. Efron: The relation between the duration of a stimulus and the duration of a perception. *Neuropsychologia* 1970,8,37-55.
- R. Efron: Effect of stimulus duration on perceptual onset and offset latencies. *Perception and Psychophysics* 1970,8,231-34.
- L. L. Elliot: Development of auditory narrow-band frequency contours. *J. Acoust. Soc. Amer.* 1967,42,143-53.
- P. Faltin: *Phänomenologie der musikalischen Form*. Wiesbaden 1979.
- K. Foppa: *Lernen, Gedächtnis, Verhalten*. Köln-Berlin 1965.
- H. v. Hentig: *Systemzwang und Selbstbestimmung*. Stuttgart 1974.
- K. Holzkamp: *Sinnliche Erkenntnis - Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung*. Kronberg 1976.
- J. L. Homick/L. F. Elfner/G.G.Bothe: Auditory temporal masking and the perception of order. *J. Acoust. Soc. Amer.* 1969,45,712-18.
- I. Kant: *Kritik der Urteilskraft*. Berlin 1790.
- I. Kant: *Kritik der reinen Vernunft*. Riga 1781/87,
- E. L. Kaufmann/M. W. Lord/T. W. Reese/J. Volkann: The discrimination of visual number. *Amer. J. Psychol.* 1949,62,498-525.
- W. Kintsch: Abstract nouns: Imagery versus lexical complexity. *J. Verb.*

- Learn. Behav. 1972, 11, 59-65.
- L. Kohlberg: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt 1974.
- A. N. Leontjesv : Probleme der Entwicklung des Psychischen. Kronberg 1977
- B. Leshowitz/E. Cudahy: Frequency discrimination in the presence of another tone. J. Acoust. Soc. Amer. 1973, 54, 882-87.
- H. Marcuse: Die Permanenz der Kunst. Wider eine bestimmte marxistische Ästhetik. München-Wien 1977.
- K. Marc-Wogau: Vier Studien zu Kants Kritik der Urteilskraft. Uppsala und Leipzig 1938.
- D. W. Massaro: Preperceptual auditory images. J. Exper. Psychol. 1970, 85, 411-17.
- D. W. Massaro: Preperceptual images, processing time and perceptual units in auditory perception. Psychol. Rev. 1972, 79, 124-45.
- M. Merleau-Ponty: Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin 1966.
- G. A. Miller: The magical number seven, plus or minus two. Psychol. Rev. 1956, 63, 81-97.
- G. A. Miller/E. Galanter/K. H. Pribram: Plans and the Structure of Behavior. N. Y. 1960 (dt. Stuttgart 1973).
- U. Neisser: Cognitive Psychology. N. Y. 1967.
- R. Riedl: Biologie der Erkenntnis - Die stammesgeschichtlichen Grundlagen der Vernunft. Berlin-Hamburg' 1980.
- C. E. Robinson/I. Pollack: Forward and backward masking: Testing a discrete perceptual-moment hypothesis in audition. J. Acoust. Soc. Amer. 1971, 50, 1512-19.
- A. Schütz: Das Problem der Relevanz. Frankfurt/M. 1971.
- A. Schütz:/Th. Luckmann: Strukturen der Lebenswelt. Neuwied und Darmstadt 1975.
- E. Tulving/S. A. Madigan: Memory and verbal learning. Ann. Rev. Psychol. 1970, 21, 437-84.
- B. White: Recognition of destorted melodies. Amer. J. Psychol. 1960, 73, 100-07.
- W. A. Wickelgren: Auditory or articulatory coding in verbal shortterm memory. Psychol. Rev. 1969, 76, 232-35.

Prof. Dr. Hermann J. Kaiser
 Im Hagedorn 9
 4401 Altenberge

Zur Rezeption des Kreativitätsbegriffs in der Musikpädagogik

SIBYLLE VOLLMER

*Klaus-E. Behne (Hg.): Musikalische Sozialisation. - Laaber: Laaber 1981.
(Musikpädagogische Forschung. Band 2)*

1. Forschungsaufgabe

Kreativität ist zwar von der Musikpädagogik vereinzelt problematisiert, aber nicht konsequent durchdiskutiert worden. Es war deshalb angezeigt, das Konstrukt selbst und seine Rezeptionsgeschichte zum Gegenstand einer Untersuchung zu machen. Kreativität ist kaum als deskriptiver Begriff brauchbar, da der Bedeutungsumfang schwankt und der -inhalt oft wechselt. Kreativität ist ein multidimensionales theoretisches Konstrukt, nach dem von verschiedenen Seiten mit unterschiedlichen Absichten gegriffen wurde, ehe der Inhalt festgemacht werden konnte. So bezeichnet D. P. Ausubel Kreativität als einen der vagesten, doppeldeutigsten und verwirrendsten Begriffe der Psychologie und Pädagogik (nach S. 616).

Um wenigstens zu einer Merkmalsbestimmung von Kreativität zu gelangen, mußten die verschiedenen Forschungsansätze zur Kreativität analysiert werden. Sodann mußte untersucht werden, wann, wie, mit welcher Absicht und aus welchem Grund „Kreativität“ als Arbeitsterminus, Begriff, Konzept oder auch Schlag- und Leerwort übernommen wurde. Es blieb danach zu vergleichen, welche Aspekte der breit angelegten amerikanischen Kreativitätsansätze seligiert und welche beiseite gelassen wurden. Es mußte geprüft werden, ob die Musikpädagogik ein eigenes oder gar mehrere eigene Kreativitätskonzepte entwickelt hat. Schließlich war der rezeptionsmethodische Gesichtspunkt von Interesse.

Ergebnisse der Untersuchung

2.1. Analyse der Ansätze

Es handelt sich um folgende amerikanischen Kreativitätskonzepte:

2.1.1. Prozeßorientierte Kreativitätsansätze.

- a. Gestalttheoretische Konzepte wie die M. Wertheimers oder K. Dunckers.
- b. Assoziationstheoretische Konzepte (z.B. S.A.Mednick, M.A.Wallach und N. Kogan).

c. Tiefenpsychologische Ansätze.

d. Kybernetische Ansätze.

e. Transfertheorien.

Ein gemeinsames Merkmal dieser Ansätze ist die Gliederung des kreativen Prozesses in verschiedene Phasen. Die schon von R. Poincaré 1913 gefundenen Stufen der Präparation, Inkubation, Illumination und Verifikation sind im allgemeinen von der Kreativitätsforschung übernommen worden. Man ist sich jedoch klar darüber, daß die Stufen einander nicht gesetzmäßig folgen müssen, daß sie einander überlappen können und u. U. ein großer kreativer Prozeß viele kleinere umfassen kann. Auf jeder Stufe des kreativen Prozesses werden andere und sogar gegensätzliche kognitive und emotionale Fähigkeiten beansprucht. Verlangt die erste Phase z. B. angespannte Aufmerksamkeit zur Feststellung und Analyse des Problems, so ist während der Inkubationszeit eine Regression des Bewußtseins angezeigt, damit vor- oder unbewußte Vorgänge wirksam werden können, während die Ausarbeitung der Idee bewußtes, angestregtes Arbeiten fordert.

Als wesentlich kreativ wird die Ermittlung neuer Beziehungen zwischen vorher unvereinbaren Systemen angesehen. Ob diese Bisoziation vom „Faktor der guten Gestalt“ oder vom „Streben nach struktureller Klarheit“ (M. Wertheimer) geleitet wird, von der Fähigkeit abhängt, Probleme produktiver zu stellen (K. Duncker), von der Funktion des Systems Vorbewußt (L. S. Kubie) oder einer „kontrollierten Regression des Ich“ (E. Kris), vom kombinatorischen Spiel der Assoziationen (S. A. Mednick) oder von der Möglichkeit, gelerntes Verhalten auf neue Situationen zu übertragen, immer ist „der Denkende um so besser gestellt, je mehr und je verschiedenartigere Aspekte er mit einem Blick zu überschauen vermag“ (K. Duncker, S. 47). Und immer sind ein umfangreiches Wissen oder Assoziationsreservoir und eine gewisse Lockerheit oder Flexibilität des Denkens Voraussetzungen für das Gelingen des kreativen Prozesses.

2.1.2. Personorientierte Ansätze.

Mit Hilfe der Analyse von Faktoren versuchte man, intellektuelle, emotionale und motivationale Eigenschaften und Fähigkeiten kreativer Personen festzustellen. Kreativitätsprognosetests und Kreativitätsförderungsprogramme waren Ergebnisse des interdisziplinären Studiums von wissenschaftlicher und künstlerischer Kreativität.

Zu den von J. P. Guilford gefundenen intellektuellen Fähigkeiten gehören: Kognition oder Aktualisieren von Wissen, konvergentes und divergentes Denken - letzteres schließt Flüssigkeit und Flexibilität ein - weiter Evaluation

oder Bewertungsfähigkeit und Problemsensitivität, Neudefinieren, Elaboration, Analysieren, Synthetisieren. Eine gewisse Intelligenzhöhe (IQ ca. 120) zeigt sich als notwendige Voraussetzung für ein positives Wirksamwerden der Kreativität (Getzels, Jackson, Yamamoto, Wallach, Kogan).

Andere Faktoren wurden von verschiedenen Forschern untersucht. Feldunabhängigkeit, Komplexität, Ambiguitätstoleranz, Reflexivität, Risikobereitschaft, Frustrationstoleranz sind als Kreativitätsfaktoren wenig umstritten. Dagegen sind die Ergebnisse der Forschung um die Faktoren Nonkonformität - Konformität, intrinsische und extrinsische Motivation nicht übereinstimmend.

Für A. F. Osborn, A. B. Dow, C. G. Schachtel scheint eine gewisse menschliche Reife Voraussetzung für Kreativität zu sein. Besonders betonen sie Anstrengungsbereitschaft und allozentrisches Interesse. Kindliche Kreativität gelangt nicht in den Horizont ihrer Betrachtung, da sie nur auf niedriger, expressiver Ebene möglich ist und lediglich subjektiven Wert besitzt.

Dagegen ist für E. Fromm, R. May, C. R. Rogers, A. H. Maslow und andere das Produkt weniger interessant als die Person. Mental health, Freiheit von neurotischen Verzerrungen in der Begegnung mit der Umwelt gelten als Bedingungen für Kreativität. Ähnlichkeit mit dem Begriff des Schöpferischen in der Reformpädagogik besteht hier in der Betonung des subjektiven Werts kreativer Tätigkeit und in der Annahme einer „widespread kind of creativity which is the universal heritage of every human being“ (A. H. Maslow).

Unterschiede zum Theorem des Schöpferischen sind jedoch deutlich: In den Kreativitätsansätzen fehlt nie das Wissen um die Notwendigkeit schöpferischen Denkens in der gegenwärtigen, auf Veränderungen ausgerichteten Lage, und der Weg führt niemals „back to the resources“.

Zur Kreativität gehört die „willingness to be fully born“ die dem „wish to regress to the womb“ entgegengesetzt wird (E. Fromm). Der Mut zur Entscheidung für das Neue, Unbekannte kennzeichnet Kreativität.

2.1.3. Pädagogische Kreativitätsansätze.

Die meisten Kreativitätsforschungsprogramme münden in Überlegungen zur Förderung von Kreativität. Es fällt jedoch auf, daß man offenbar recht sicher ist, was Kreativität blockieren kann (z. B. Orientierung an Gleichaltrigen, Maßnahmen gegen Fragen und Forschen, Tabus, kurz: jede Eingrenzung), was aber Kreativität fördert, ist ungewiß. E. P. Torrance, der wohl führende Forscher auf dem pädagogischen Sektor, zog nach über 120 Experimenten die Bilanz, „daß Trainingsprogramme mit Lehrern nicht zu einer Erhöhung der Basisrate kreativer Schülerleistungen beitrugen“ (I. Seiffge-

Krenke, S. 272). Es ist nicht sicher, ob dieser Mißerfolg darin begründet ist, daß die freundliche, permissive Umgebung doch nicht so fördernd wirkt - nach R. Krause (1977) scheinen Lehrer, die Kreative am meisten beeinflussten, fordernde, anspruchsvolle Pädagogen gewesen zu sein -, ob Kreativität vielleicht gar nicht trainierbar ist, oder ob der Mißerfolg darin seinen Grund hat, daß E. P. Torrance nicht Kreativität, sondern discovery-learning und problem-solving förderte. Nach I. Seiffge-Krenke (S. 43) unterscheidet sich Kreativität vom Problemlösen vor allem durch die stärkere Betonung der unbewußten Prozesse, die geringe Determiniertheit der Aufgabe, die größere Variabilität und Seltenheit der Antwort und die geringe Verfügbarkeit von erlernten instrumentellen Patterns. Nach dieser Unterscheidung gelten für die Schule eher die Termini Problemlösen oder entdeckendes Lernen (besser noch: gelenkte oder arrangierte Entdeckung). Auf die vielen Warnungen, das Element der Produktivität zu romantisieren oder zu instrumentalisieren, sei hingewiesen.

2.2. Rezeption des Kreativitätsbegriffs durch die Musikpädagogik.

2.2.1. Historiographische Untersuchung.

2.2.1.1. Disposition der Musikpädagogik für das Konzept der Kreativität vor seiner begrifflichen Rezeption.

Hätte die Musikpädagogik gleich 1950 J.P.Guilfords Anstoß zur Kreativitätsforschung wahrgenommen, so wäre seine Forderung nach produktivem Denken vermutlich auf wenig Verständnis gestoßen wegen der Diskrepanz zwischen dem ideologisch befrachteten Begriff des Schöpferischen und dem noch offenen Arbeitsterminus „Kreativität“.

Erst 1965 gibt eine neue Sicht der Begabung als nicht nur erblich determiniert, sondern auch von der Umwelt beeinflusst, Ansätze frei für Kreativitätsprogramme, da nun Techniken des Begabens gefragt werden. Die stärkere Aufgeschlossenheit der Musikpädagogik gegenüber den Angeboten anderer Wissenschaften und der Drang nach eigener Wissenschaftlichkeit scheinen Dispositionen, geeignet, Ideen der amerikanischen Kreativitätstheorien aufzugreifen. Aber in der Musikpädagogik der Bundesrepublik verhindert wohl eine Aversion gegen die bisherige Überbewertung musikalischer Betriebsamkeit die Übernahme eines Konzepts, das Schöpferium einschließt. Außerdem stehen andere Probleme im Vordergrund.

2.2.1.2. Erste Phase 1969 - 1970

Die Periodisierung der Übernahme des Kreativitätsbegriffs durch die Musikpädagogik ist zwar eine Grobeinteilung, nutzt aber, um eine leichtere Übersicht durch Zusammenfassung ähnlicher Tendenzen zu ermöglichen.

Die Suche nach wirkungsvollen Unterrichtsmethoden bringt den Gedanken produktiven musikalischen Denkens und Tuns ins Blickfeld. Lehr- und Lernverfahren in Anlehnung an Erkenntnisse der Kreativitätstheorie wie *discovery-learning* und *learning by doing* zeigen sich als eine unter mehreren Möglichkeiten auf dem Wege zum Ziel der „mündigen Teilhabe an der Musikkultur“ (H. Antholz). Eine emphatische Übernahme von Kreativitätskonzepten geschieht nur ausnahmsweise, wie bei G. Meyer-Denkman oder M. Alt.

2.2.1.3. Zweite Phase 1971 - 1972

Die zweite Phase ist gekennzeichnet durch den Einfluß H. von Hentigs und der Futurologen K. Steinbuch oder R. Jungk. Daß das Kreativitätskonzept H. v. Hentigs gegenüber amerikanischen Konzepten Reduktionen aufweist, fällt Musikpädagogen offenbar nicht auf, da amerikanische Literatur in dieser Phase kaum befragt wird. So bleibt unangefochten stehen, daß Wahrnehmung kreativ sein könne, obgleich sie nur eine Voraussetzung für Kreativität sein kann.

Unter dem Schlagwort „*social creativity*“ verliert ferner das Produkt der Kreativität an Gewicht. Ständige Veränderungsbereitschaft wird schon als Kreativität qualifiziert. Da die Bedingung umfangreichen Wissens nicht bedacht wird, kann auch nicht spezifisch musikalische Kreativität Ziel des Musikunterrichts sein. Musikunterricht mit experimentellen und improvisatorischen Verfahren wird übergreifenden Zielen untergeordnet, wie Selbsterfahrung, Emanzipation oder allgemeine Kreativität. Daß ausgerechnet Kreativität in die Zielansprache gerät, liegt wohl daran, daß starkes Selbstgefühl, Sensibilität oder Veränderungsbereitschaft Eingangsvoraussetzungen von Kreativität sind, und daß Kreativität anfängt, überall Modevokabel und Schlagwort zu werden. Kritik rufen jedoch bereits jetzt nicht nur die ungeprüfte Verwendung des Theorems Kreativität hervor, sondern auch die „Degradierung der Objekte zu beliebigen Vehikeln der Einübung subjektiver Fähigkeiten“ (H. H. Eggebrecht, S. 47), der „präventöse Transfer von musikalischen Phänomenen auf politische Dispositionen“ (H. Antholz, 1972 S. 95/96), oder die Aussparung des Kunstwerkbegriffs.

2.2.1.4 Dritte Phase 1973

Auf der Suche nach spezifisch musikalischen Formen der Kreativität bietet sich der Musikpädagogik 1973 Improvisation an, als „die einzige Stelle, wo Kreativität, dem Verlangen nach selbstschöpferischer Tätigkeit der Schüler Raum gegeben wird“ (W. Wittig, S. 242).

Improvisation zeigt sich als

1. expressive Kreativität,
2. adäquate Form des Umgangs mit neuer Musik,
3. Mittel der Hinführung zum Verständnis musikalischer Phänomene.

Sie dient

4. der Erweiterung reproduktiver Möglichkeiten,
5. der Förderung musikalischer Kreativität und
6. therapeutischen Zwecken.

Es empfiehlt sich jedoch, Kreativität im Zusammenhang mit Improvisation als „instant creativity“ (F. Barron) oder „expressive Kreativität“ zu bezeichnen oder auf den Terminus Kreativität zu verzichten, da mit Erfindung ex improviso die im Kreativitätsprozeß üblichen Phasen fortfallen und auch längst nicht alle zur Kreativität sonst notwendigen Teilfähigkeiten und -fertigkeiten zum Tragen kommen. M. Sági schlägt vor, von der kreativen die generative Form musikalischer Schaffensfähigkeit zu unterscheiden. Das wesentlich Kreative, nämlich das Schaffen von nicht nur subjektiv Neuem, nennt sie Kreativität, während sie das Umgehen mit Modellen und Formeln in der Improvisation als generativ bezeichnet.

2.2.1.5. Vierte Phase 1974 - 1975

Die vierte Phase kann charakterisiert werden durch eine kritische Haltung, Vorsicht gegenüber Kreativität als Lehr- oder Lernziel, Ablehnung von Kreativität als medialem Ziel und Forderung facheigener Überlegungen zur Kreativität. E. Stiefels Ziel in seiner Schrift „Kreativität und Musikpädagogik“ (1976) ist eine kritische und produktive Auseinandersetzung mit amerikanischen Kreativitätskonzepten. Durch Einbeziehung von Kreativität soll Musikunterricht attraktiver und effektiver werden (nach S. 25). Er mißversteht leider J. P. Guilford, wenn er allein den Faktor des divergenten Denkens für kreatives Denken übernimmt und somit die Notwendigkeit des konvergenten Denkens im kreativen Prozeß unterschlägt. Ebenso wenig gelingt die Übertragung gestalttheoretischer Erkenntnisse zur Erklärung musikalischer Produktionsprozesse. Die Phasen eines kreativen Prozesses im Musikunterricht werden nicht überzeugend nachgewiesen. Auch eine Anwendung pädagogischer Prinzipien nach E. P. Torrance scheint nicht genügend fachspezifisch

überprüft zu sein. E. Stiefel hält Musikunterricht für geradezu prädestiniert, Kreativität zu fördern, obgleich seine späteren Ausführungen sich nur als Unterrichtsbeispiele für handlungsorientierte Instruktion ausnehmen. Daß er sein Bemühen um effektiven Musikunterricht Kreativitätsförderung nennt, während es genauer umschrieben würde mit learning by doing, an einigen Stellen auch discovery-learning, trägt leider nicht zur Klärung des Bedeutungsinhalts von Kreativität bei.

Dagegen wendet N. Hansen in „Kreativität im Unterricht“ 1975 konsequent die Osbornsche brainstorming checklist auf musikalische Prinzipien an. Er ist sich klar, daß er von den bei I. A. Taylor beschriebenen fünf Kreativitätsebenen (expressive, productive, investive, innovative, emergentive) nur die ersten beiden Ebenen erreicht; er glaubt auch nicht, Kreativität an sich zu fördern, hofft aber, bei besseren Unterrichtsbedingungen die dritte Ebene zu erreichen. Durchdacht ist auch sein Einsatz gestalttheoretischer Erklärungen des Denkprozesses zur Erhellung musikalischer Produktionsprozesse.

2.2.1.6. Fünfte Phase seit Ende 1975

Auf der VDS-Tagung im Herbst 1975 zeichnet sich exemplarisch eine Hinwendung der Musikpädagogik zum Menschen ab. „Humaner“ Musikunterricht soll kompensatorische Funktionen übernehmen, u in „die Störungen des Regelkreises von rationaler und affektiv-emotionaler, transrationaler Erfahrung“ (K. H. Ehrenfort, S. 128) zu beseitigen. Daß das Wortzeichen „kreativ“ nun häufig durch „schöpferisch“ ersetzt wird, scheint z. B. bei A. Schibler, F. Förstel oder W. Keller (1978) konsequent; denn für sie gehört zur kompensatorischen Aufgabe des Musikunterrichts auch das Ausweichen in Schonräume. Es fällt von nun an manchmal schwer, zwischen Texten musischer Musikerziehung und einer neumusischen Welle zu unterscheiden. Kreativität als Modewort ist natürlich Indiz für Neomusisches. Wenn H. Lemmermann 1978 behauptet, durch das Wort „kreativ“ sei das Musische wieder pädagogisch salonfähig geworden (S. 20), und wenn er Kreativität im Zusammenhang mit Freizeitproblemen erwähnt, so siedelt er Kreativität in der Nähe von Rekreation an. W. Lehr betrachtet Kreativität im Musikunterricht nicht nur als „wertvolle Unterrichtshilfe sondern als aktives und lebendiges Mittel zur Persönlichkeitsentfaltung und Selbstverwirklichung des Menschen im Sinne von bildend - helfend - heilend“ (1979, S. 10).

Solange Musikunterricht jedoch nur kompensatorisch die emotionalen Defizite einer einseitig intellektuellen Bildung verringern soll, kann er kaum musikalische Kreativität implizieren. Wenn Musik Therapie, Zuflucht, Nische sein soll, kann man sich ihr nicht kreativ nähern, denn das würde ja einen aktiven, verändernden, beherrschenden Zugriff bedeuten.

2.2.2. Übernahmeintentionen und Funktionen des Kreativitätsbegriffs in der Musikpädagogik.

Ein Überblick über die Übernahmeintentionen und Funktionen des Kreativitätsbegriffs in der Musikpädagogik zeigt, wie verschiedenartig die Rezeption durch die Musikpädagogik geschah:

1. learning by doing und discovery-learning mit dem Ziel besseren Musikverständnisses und musikalischer Mündigkeit gibt es in allen Rezeptionsphasen, unter der Bezeichnung „kreatives Lernen“ jedoch nur bei E. Stiefel, W. Longardt, L. Friedemann, J. Paynter, P. Aston, G. Meyer-Denkman, H. Rauhe und W. Lehr.
2. Kreativität zur Motivationsverbesserung im Musikunterricht fällt bei E. Stiefel und W. Lehr auf.
3. Als eine der rettenden Legitimationskategorien des Musikunterrichts setzen 1971 W. Pütz und M. Alt Kreativität ein.
4. Musikalische Kreativität und experimentelle musikalische Verfahren dienen als Brücke zu neuer Musik bei G. Meyer-Denkman, W. Pütz, P. Koch, W. Lehr, H. Rauhe, L. Friedemann u. a. und verschiedenen Komponisten wie G. Lissen, A. Eckhardt, E. Karkoschka, D. de la Motte, M. Kagel, P. Hoch, J. A. Riedl und I). Schnebel. Dabei werden Kreativität und Verständnis neuer Musik als Ziel und Weg vor allem bei den Musikpädagogen häufig austauschbar benutzt.
5. Kreativität im Musikunterricht soll Übungsfeld für Veränderungsbereitschaft und Emanzipation in der zweiten Rezeptionsphase sein. Die produktive Tätigkeit gilt als stärkstes Gegenmittel gegen autoritäre Gesinnung (nach W. Keller, 1969).
6. Kreativität im Musikunterricht soll Mittel zur Selbstverwirklichung oder Ich-Stärkung werden bei G. Meyer-Denkman, W. Lehr, L. Friedemann, W. Roscher oder C. Bresgen.
7. Kreativität im Musikunterricht erhält in der letzten Rezeptionsphase kompensatorische oder musiktherapeutische Funktion, z. B. bei B. Binkowski, W. Lehr oder H. Lemmermann.
8. Musikalische Kreativität wird als Erweiterung reproduktiver Möglichkeiten von verschiedenen Komponisten und Musikpädagogen gefordert (z. B. M. Kagel, P. Hoch, G. Meyer-Denkman).
9. Improvisation wird häufig als musikalische Kreativität bezeichnet.
10. Spezifisch musikalische Kreativität fordern nur N. Hansen und M. Schaffer. Musikpädagogen im amerikanischen Raum entwickeln dagegen Programme zur Förderung musikalischer Kreativität, die zweigleisig laufen:

„The development of independent musical thought must counterbalance fact accumulation” (A. Th. Tellstrom, S. 283).

11. Kreativität tritt häufig als Modevokabel oder als Schlagwort auf. Besonders das Adjektiv wird leichtsinnig addiert, meist anstelle von ideenreich, selbsttätig, selbstinitiiert oder nur aktiv, dynamisch. Das mag daran liegen, daß die Vokabel „kreativ” in der Sprache der Wirtschaft, der Werbung und inzwischen auch der Umgangssprache als Indikator für Dynamik oder Flexibilität fungiert. „Nicht kreativ zu sein, ist heute ein Makel, der nur von dem übertroffen wird, nicht jung zu sein” (G. Rosberg in der Sendung „Pflichtfach Kreativität” SWF 2, 13.4. 1977).

Daß der Bedeutungsinhalt und -umfang von Kreativität schlecht festgelegt werden kann und auch weltanschauliche und politische Nebenbedeutungen mitschwingen, begünstigt sicher die Verwendung von Kreativität als Schlagwort. Wechselnden Inhalt und Umfang zeigt besonders G. Meyer-Denkmanns Kreativitätsbegriff. Daß sie häufig als Protagonistin für Kreativität im Musikunterricht angesehen wird (z. B. bei P. Hoch und E. Funk-Hennigs in MuBi 9/1978), ist vielleicht kennzeichnend für die diffuse Verwendung von Kreativität in der Musikpädagogik.

2.2.3. Die Rezeption des Konstrukts Kreativität in struktureller Darstellung.

Es lassen sich sieben Strukturweisen der Rezeption aufzählen:

1. Zu fordern ist Rezeption als *Assimilation*, d. h. daß die Musikpädagogik in genuiner Fragestellung (S. Abel-Struth) den Kreativitätsansätzen gegenübertritt und unter Berücksichtigung fachlicher Zwecke und Ziele prüft, ob und wie die vorliegenden Konzepte für die Musikpädagogik verwendbar sind (Beispiele N. Hansen oder M. Sàgi).
2. Die Rezeption zeigte sich aber besonders während der zweiten Rezeptionsphase als bloße *Akkomodation*. Musikpädagogische Konzepte wurden allgemeinpädagogischen Programmen angepaßt. Transfer schien ohne weiteres möglich.
3. *Addition*: Einige Musikpädagogen berücksichtigen Kreativitätsförderung etwa als zusätzliche Dimension des Unterrichts ohne fachspezifische Überprüfung, z. B. M. Alt oder H. Lemmermann.
4. Die Gleichsetzung ähnlicher Faktoren in avantgardistischer Musik und Kreativität führte zur *Konfusion*.
5. *Konstriktion*: Als Improvisation schon musikalische Kreativität abdecken sollte, wurde Kreativität zusammengepreßt auf wenige Variablen oder verkürzt um eine Phase des kreativen Prozesses.

6. Die Rezeption zeigte sich als Replikation des Theorems des Schöpferischen bei B. Binkowski, W. Keller (1978), W. Lehr oder F. Förstel. Allerdings widerspricht die Re-Tendenz des Schöpferischen Kreativität so sehr, daß sich Stolperstellen in den neuen Mischkonzepten ergeben.
7. Refusion: Einige Musikpädagogen lehnen nach der Überprüfung von Kreativitätskonzepten eine Rezeption des Konstrukts durch die Musikpädagogik ganz oder teilweise ab, z. B. wegen des Widersinns einer verordneten Kreativität. Insgesamt ist die Ablehnung des Konstrukts für die Musikpädagogik meist stärker begründet worden als die Annahme.

2.2.4. Die Rezeptionsinhalte - Folgen musikpädagogischer Selektion

Beim Vergleich der amerikanischen Kreativitätskonzepte mit denen der Musikpädagogik in der Bundesrepublik fällt auf, daß eine Übernahme oder Überprüfung amerikanischer Ansätze gering ist. Dennoch hat das Konstrukt Kreativität einen großen Bedeutungsumfang in der Musikpädagogik. Dieser wird kaum in seinem Kern von amerikanischen Kreativitätskonzepten bestimmt.

Bei dem Versuch, die Inhalte musikpädagogischer Rezeption zu ordnen, zeichnen sich vier Rezeptionsstränge ab:

1. Rezeption amerikanischer Kreativitätsansätze bei N. Hansen, W. Pütz und W. Ribke, E. Stiefel (wenn auch mißverstanden), W. Lehr und G. Zöller (mit reduziertem Bedeutungsumfang und -inhalt).
2. Rezeption pädagogischer Kreativitätskonzepte (z.B. H. von Hentigs) besonders 1970 - 1972.
3. Rezeption von Theoremen musikalischer Avantgarde (D. Schnebel, M. Kagel, K. H. Stockhausen, D. de la Motte, P. [loch, M. Schafer, J. A. Riedl).
4. Rezeption musikpädagogischer Kreativitätskonzepte - interne Rezeption
5. (z.B. G.Meyer-Denkman, L. Friedemann, J Paynter, P. Aston).

Das Konstrukt Kreativität verlor in der Musikpädagogik vor allem durch die Adaptation an das pädagogische Programm 11. von Hentigs die Komponente der Sachorientiertheit. Zwar stellen die musikpädagogisch interessierten Komponisten auch Sachansprüche, aber diese wurden wohl überhört, weil nahezu jede musikalische Äußerung akzeptiert und qualifiziert wurde.

Jedoch gelingt die Kombination von Kind und musikalischer Kreativität nicht darum, weil das Kind etwa als Künstler angesehen wird (wie in der Reformpädagogik), sondern weil der Kunstbegriff erweitert ist.

Sowohl die Adaptation an das Kreativitätskonzept H. v. Hentigs, als auch der

Anstoß von Komponisten und einigen Musikpädagogen, musikalische Produktivität anzuregen, lenkten musikdidaktisches Interesse zur Improvisation hin. Die Aufarbeitung amerikanischer Kreativitätsansätze hätte andere Ergebnisse zeitigen können, z. B. hätte die Auseinandersetzung mit dem Bedeutungsinhalt und -umfang des Konstrukts Kreativität größere Klarheit darüber verschafft, welchen Stellenwert Kreativität in Zielsprachen des Musikunterrichts einnehmen kann. Kreativität als Lehr- oder Verhaltensziel wäre entfallen, übrig geblieben wäre, daß der Musiklehrer gehalten sein müßte, Kreativität nicht zu verhindern, vielmehr sie zu fördern. Die Kenntnis der fünf Kreativitätsebenen I. A. Taylors hätte verhindert, daß undifferenziert von Kreativität gesprochen wird, wenn etwa nur die unterste Ebene - expressive Kreativität - gemeint ist (z. B. in musikalischer Früherziehung oder bestimmten Improvisationsformen) oder produktive Kreativität erreicht werden soll. Wenn klar wird, daß im Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule nur die unteren Ebenen musikalischer Kreativität erreicht werden können, ist zu fragen, ob man sich nicht auch aus diesem Grund von Kreativität als Lehr- oder Lernziel trennen sollte. Zweifel an der Verwirklichung musikalischer Kreativität im Einstundenfach Musik bestehen wohl zu Recht. Zwar ist in pädagogischer Literatur manchmal die Rede davon, daß die Fächer Kunst, Musik und Leibeserziehung sich zur Übung kreativen Verhaltens gut eignen, aber Kreativitätsforscher äußern sich gerade über musikalische Kreativität kaum.

R. M. Thackray sagt: „A considerable amount of musical knowledge is necessary before even the simplest musical idea can be set down in writing“ (S. 9). Trotz dieser Schwierigkeiten meint aber z. B. M. Schafer: „Das Komponieren von Musik kann etwas so Naheliegendes sein wie nur irgend etwas, (S. 25), und mit seinem Kompositionsverständnis ist es das auch. Unter der Annahme, daß zwischen der Lautnachahmung und dem Komponieren einer Sinfonie nur ein gradueller und kein qualitativer Unterschied besteht, ist es gerechtfertigt, schon von Kreativität zu sprechen, wenn nur irgend etwas selbsttätig hergestellt wird. Die Vorstellung eines gleitenden Übergangs von der untersten zur höchsten Stufe von Kreativität bietet sich solchem Kreativitätsverständnis an. Es ist fraglich, ob ein Kreativitätsbegriff, der nicht einmal mehr eine Zuordnung zu Kreativitätsebenen zuläßt, sondern generell jedes Hervorbringen von Musik, gleich unter welchen Voraussetzungen und gleich auf welchem Niveau abdeckt, musikpädagogisch haltbar und verantwortbar ist.

Um von blindem Aktionismus, Begriffsflabilität, Unverbindlichkeit oder Adaptation an fachfremde Konzepte verschont, zu bleiben, sollte die Musik-

pädagogik einen verwässerten Kreativitätsbegriff besser wie Leihgut zurückgeben, dafür aber möglichst viel Gewinn aus fachspezifischer Aufarbeitung von Kreativitätstheorien ziehen. Sie sollte nicht auf das Konstrukt Kreativität verzichten, sich aber seiner Komplexität (Faktoren, Ebenen) Vagheit (Bedeutungsumfang und -inhalt) und Fragwürdigkeit (Produktbewertung, Prognose- und Testschwierigkeiten) mehr bewat werden. Gerade diese Unsicherheit könnte ein Anstoß für ihre eigene wissenschaftliche Kreativität werden.

SUMMARY

The paper examines the questions of when, with what intentions and how the teaching of music received initiatives towards creativity.

The historiographic inquiry shows the existente of certain periods. Five periods reflecting the varied history of the teaching of music since 1969 in the mirror of different concepts of creativity, are distinguished. Furthermore the intentions from the side of the didactics of music are systematical-ly analysed under the aspect of creativity, and the selected concepts are dis-cussed relating them to the American ideas of creativity. Finally categories for ordering the ways of reception are brought to work, and the claim for a manner of reception posing its question from an aspect specific to the field of music is established.

LITERATURVERZEICHNIS

- Antholz, H.: Zur politisch-ästhetischen Erziehung, Perspektiven und Probleme. In: Musik in Schule und Gesellschaft, hg. von E. Kraus, Mainz 1972.
- Ausubel, D. P.: Psychologie des Unterrichts, 1969, übersetzt Weinheim 1974.
- Duncker, K.: Zur Psychologie des produktiven Denkens. Berlin 1935.
- Eggebrecht, H. H.: Wissenschaftsorientierte Schulmusik. In: MuBi 1/1972.
- Fromm, E.: The Creative Attitude. In: Creativity and its Cultivation, hg. Von H. H. Anderson, New York 1959.
- Hansen, N.: Kreativität im Musikunterricht, Wien 1975.
- Keller, W.: Orff-Schulwerk und Progressive Musikerziehung. In: MuBi 11/1969.
- Lehr, W.: Musik und Kreativität, München 1979.

- Lemmermann, H.: Musikunterricht, Hinweise - Bemerkungen - Erfahrungen - Anregungen, Heilbrunn 1977.
- Maslow, A. H.: Creativity in Self-Actualizing People. In: Creativity and its Cultivation, hg. von H. Anderson, New York 1959.
- Noll, G.: Zur Kreativität als Dimension der Musikdidaktik. In: Forschung in der Musikerziehung 7/8, 1972.
- Sägi, M.: Über die schöpferische Fähigkeit Jugendlicher im Umgang mit Musik. In: Schule und Umwelt, Wolfenbüttel u. Zürich 1973.
- Schafer, M.: Schöpferisches Musizieren, Wien 1971.
- Seiffge-Krenke, I.: Probleme und Ergebnisse der Kreativitätsforschung, Bern, Stuttgart, Wien 1974.
- Stiefel, E.: Kreativität und Musikpädagogik, Kastellaun 1976.
- Tellstrom, A. Th.: Music in American Education, New York 1971.
- Thackray, R. M.: Creative Music in Education, London 1965.
- Wittich, W.: Zur Didaktik der freien Improvisation. In: MuBi 5/1973.

Dr. Sibylle Vollmer
 Nußbaumstr. 13 a
 5650 Solingen 11

DAS DOKUMENT

Die Verschiedenheit der Urtheile über Werke der Tonkunst

(Allgemeine Musikalische Zeitung, Den 8ten May 1799, Nr. 32, Sp. 497 ff.)

FRIEDRICH ROCHLITZ

*Klaus-E. Behne (Hg.): Musikalische Sozialisation. - Laaber: Laaber 1981.
(Musikpädagogische Forschung. Band 2)*

Ueber die Produkte keiner Kunst wird so viel geurtheilt, als über die Werke der Tonkunst. Das ist natürlich. Die so ausgebreitete Verschiedenheit ihrer Produkte, der so allgemeine, oft öffentliche Gebrauch der Musik, die so allgemeine, wenn auch noch so verschiedene Wirkung derselben auf alle Menschen u. s. w. erläutern diese Erscheinung.

Ueber die Produkte keiner Kunst wird aber auch so verschieden geurtheilt, als über die Werke der Tonkunst. Auch das ist natürlich. Mit der Zahl der Urtheile und der Urtheilenden über jedes Ding wächst die Verschiedenheit der Urtheile selbst, da in der geistigen, wie in der materiellen Schöpfung, gänzliche Gleichheit unmöglich ist. Dies erläutert die Menge der Verschiedenheiten im Urtheil. Die Musik hat nichts Sichtbares, mit dem sich ihre Werke zusammenhalten und vergleichen liessen, woraus einiges Uebereinstimmen des Urtheils entstehen müsste. Dies erläutert die Grösse der Verschiedenheiten im Urtheil über Werke der Tonkunst. So verschieden auch die Urtheile über den Werth z. B. einer gemahlten Rose seyn mögen, so treffen sie doch sämtlich in einem Hauptpunkte zusammen: denn jedermann hat natürliche Rosen gesehen, vergleicht die gemahlten mit den natürlichen, und sagt sein Urtheil aus, das sehr unartistisch, aber nie ganz falsch seyn kann. Ein erhabenes Tonstück wird gehört; es wirkt, freylich nach Maassgabe der subjektiven Empfindungsfähigkeit, aber es wirkt doch dem Wesentlichen nach das, was es wirken soll, und zum allerwenigsten nichts anders - auf alle, die es hören: aber wir müssen schon unsere eigenen Empfindungen kennen, müssen die Veränderungen in unserm Zustande schon zum Bewusstseyn zu bringen und auszusagen vermögen, um über sie und das, was sie erregte, urtheilen zu können. Wer dies nicht kann, sollte sich nun freylich alles Urtheilens enthalten. Da es aber im Wesen des Menschen liegt, über alles; und in seiner Schwäche, über nichts lieber zu urtheilen, als über das, was er nicht versteht: so urtheilt er dennoch - und daraus muss allerdings eine grosse Verschiedenheit der Urtheile entstehen.

Man verachtet gewöhnlich diese allgemeinen Urtheile gänzlich: aber soviel dürfte doch daraus abzunehmen seyn, dass ein musikalisches Produkt, welches auf alle nur empfindungsfähige, wenn auch gar nicht für die Kunst ausgebildete Menschen gar nicht wirkt, gewiss nicht gut - obschon darum nicht schlecht; und eins, welches auf sie wirkt, gewiss nicht schlecht - obschon darum nicht gut, ist.

So viel dürfte daraus abzunehmen seyn, aber auch nicht mehr. Im Gegentheil hat die Begierde allen alles zu werden, mancherley Ausgeburten in die Musik eingeführt, von denen ich nur die jetzt nicht seltenen theatralischen Kirchenstücke und die jetzt gemeinen heroisch-burlesken Opern nenne.

Da die Verschiedenheit dieser ganz allgemeinen Urtheile so leicht erklärlich, so natürlich und nothwendig ist; da sich daraus nichts weiter, als das Angeführte, zu ergeben scheint: so kommen wir auf die Verschiedenheiten der Urtheile derer, welche man unter den Namen Kunstkenner, Künstler, und Kunstliebhaber befasst, und welche wir unter die Kategorie der Menschen befassen wollen, welche nicht nur empfindungsfähig und reizbar, sondern auch mit den Mitteln der Musik Empfindungen zu erregen - mit den Tönen und ihren Verhältnissen, mehr oder weniger bekannt sind.

Von ihnen sollte man einige Ueberstimmung der Urtheile über Werke der Tonkunst, wenigstens über das Wesentliche derselben erwarten: aber die Erfahrung lehrt auch hier das Gegentheil. Glucks vollendetste Vorstellungen in Paris piffte die eine Parthey von Herzensgrunde aus, indess eine andere dabei in Elysium schwebte und den Komponisten anbetete; Rameau wurde ebendasselbst von einer Parthey ausgelacht, indess eine andere ihn bis über die Wolken erhob: und beyden Partheyen kann man nicht absprechen, dass sie unter unsere Kategorie gehörten. In Wien fällt die heroische Oper, in welcher die Meisterwerke eines Hasse, eines Salieri und Anderer gegeben wurden, in sich selbst zusammen, weil die grösste Parthey sie nicht hören mag, indess sich diese grösste Parthey an den gesungenen Tänzen eines Wenzel Müller gar höchlich ergötzt: und soviel auch hier Privatinteressen mitwirken können, so wäre es doch lieblos, diese als alleinige Ursache der ganzen Erscheinung anzugeben, und ungerecht, dieser Parthey ihren Platz unter jener Kategorie nicht einzuräumen. Woher also diese Verschiedenheit?

Irgend ein witziger Schriftsteller Englands, (Sterne, wenn mich mein Gedächtnis nicht trügt) theilt die Reisenden, und nach ihm Jean Paul¹ die Spatziergänger in vier Klassen. In der ersten laufen die jämmerlichsten, die es aus Eitelkeit und Mode thun; in der zweyten, die Gelehrten, um sich eine Motion zu machen und weniger um zu geniessen, als um zu verdauen, was sie schon genossen haben; die dritte Klasse nehmen die ein, in deren Kopfe die Augen

der Landschaftsmaler stehen; - die vierte die, welche nicht blos ein artistisches, sondern ein heiliges Auge auf die Schöpfung fallen lassen, die in diese blühende Welt die zweyte verpflanzen und unter die Geschöpfe den Schöpfer - Mit einiger Aehnlichkeit könnte man die Musikhörenden und Beurtheilenden ebenfalls in vier Klassen zerwerfen. Freylich kann manches von ihnen Anzuführende auch auf die Beschauer jeder Art Kunstwerke angewendet werden -

In der ersten sitzen auch hier die jämmerlichen, die nur aus Eitelkeit und Mode Musik hören, oder vielmehr der Musik beywohnen. Sie haben in der Oper und im Konzert Sitz und Stimme - Sitz, um sich und ihren Putz zu präsentieren, Stimme, um zu plaudern. Während eines entzückenden Solo's, von Viotti vorgetragen, das sie nicht hören, erheben sie eins von Kreutzer, das sie nicht gehört haben. Ihnen ist Opernhaus und Konzertsaal nichts, als ein geräumiger Platz, wo sich hübsche Leute in bestmöglichstem Glanze einfinden. Die rührendste Stelle des Konzertspielers bewegt sie zu nichts, als heimlicher zu lispeln; das kraftvollste Chor zu nichts, als ihren Gesprächskreis zu erweitern und den Ton etwas mehr zu erheben. Sie achten bey einer Mara auf nichts mehr, als auf ihren Kopfputz; und finden an Jos. Haydn nichts bemerkenswerther und „sonderbarer,” als dass er ein kleines hageres Männchen ist u. s. w. Ihnen ist also in der Musik alles recht und alles unrecht, was die Andern wollen, und wie es gerade in das jetzige Gespräch passt. Es ist dies bey ihnen nicht Beschränktheit, sondern freywillige Beschränkung; sie wollen nichts weiter seyn und haben, obschon sie weit mehr seyn und haben könnten; deshalb gehören auch sie unter jene Kategorie. Uebrigens findet man diese Art Leute am gewöhnlichsten unter den Grossen und Vornehmen beyder Geschlechter.

In die zweyte Klasse gehören die, welche aufmerksam, aber (wenn ich mich so ausdrücken darf) nur mit dem Verstande hören, und welche - ich weiss nicht ob durch Usurpation oder Verjähmung - den Namen der Kunstkenner führen, und gern allein führen. Manche von ihnen ziehen sich fast von allem zurück, was heutiges Tages geschrieben wird. Es misfällt ihnen ohne Ausnahme - warum ? Weil es nicht so ist, wie wenigstens in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts. Sie haben, wie gewisse Gelehrte mit dem Examen, mit ihren Jünglingsjahren ihren Kursus für die ganze Lebenszeit vollendet; was sie damals, und zum Theil allerdings mit Recht, entzückte, ist nun nicht blos gut, sondern allein gut. Die jetzige Musik rührt, bey diesem Vorurtheil, sie nur wenig; und so wenig, dass sie dies Wenige gar leicht sich selbst ableugnen können. Die Aufrichtigen vergleichen die Wirkung derselben mit der Wirkung jener Musik; finden, dass die letztere mit der erstern gar nicht einmal ver-

glichen werden darf: bedenken aber nicht, dass der Grund davon in ihnen, und nur von der Wirkung auf sie ihr Urtheil abgezogen sey. Ihre Reizbarkeit ist erkaltet, und sie glauben, die jetzige Musik sey ohne Reize. Sie wenden ein, dass ja aber die Musik ihrer Jugend sie bey Wiederholung noch immer entzücke: aber sie bedenken nicht, dass dies Entzücken in der Association ihrer Ideen seinen Grund habe - dass nicht jene Musik allein sie hinreisse, sondern das, wenn auch noch so heimliche Erwachen, das wenn auch bewusste Einwürken von tausend süßen Erinnerungen glücklicherer Jahre, glücklicherer Verhältnisse² u. s. w.

Manche Andere aus dieser Klasse versäumen nicht leicht die Aufführung eines neuen Musikstücks, lesen fleissig und viel: aber sie gehen dabey nur darauf aus, sich die Freude zu verschaffen, zuweilen bey diesem oder jenem unserer gerühmtesten Meister eine falsche Quinte, eine verbotene Oktave u. d. gl. zu finden. Den Ersten war z. B. Mozart zuwider sein ganzes Leben hindurch, und nur nach seinem Tode wurden sie mit ihm durch sein Requiem, in welchem er sich dem ältern Kirchenstyl nähert, einigermassen ausgesöhnt. Den Letzten war er durch frühere Arbeiten interessant, weil sie in seinen damals nicht seltnen Vernachlässigungen der grammatikalischen Regeln Stoff zum Tadel des Meisters, und in seinem Bey fall bey dem Publikum Stoff zu Klagen über die Geschmacklosigkeit der Zeitgenossen fanden.

Beide Arten dieser Klasse sind aber allerdings sehr schätzenswerth, denn sie meynen es redlich mit der Kunst, sie haben nicht überall Unrecht, sie stiften auch manches Gute, indem sie sich nach Möglichkeit dem Hange zur Frivolität widersetzen, der Ungerechtigkeit der Zeitgenossen gegen die grossen Männer unter den Vorfahren sich entgegenwerfen, an den Ungerechten Rache nehmen u. s. w. - Uebrigens findet man diese Art Männer, (denn Weiber dieser Art giebt's wohl nicht) der Natur der Sache nach, fast allein unter etwas bejahrten Künstlern und Musikgelehrten.

Es gehören aber auch hieher die Virtuosen, die nichts sind, als Virtuosen. Für sie haben nur Schwierigkeiten und sogenannte Hexereyen und deren gute oder üble Ausführung Interesse - wie für Seiltänzer nur der Gang auf Drath. Das leicht Ausführbare, das Einfache, das Natürliche ist ihnen gleichgültig, fade, nichtsnutzig. Schwierigkeiten und deren gute Ausführung gehören mit zur Sache, das ist gewiss: aber als Mittel zum Zweck. Diesen kennen sie nicht, sie halten sich also an jene³. Da die Geschicklichkeit solcher Virtuosen allerdings vielen Fleiss voraussetzt, und das, worauf der Mensch vielen Fleiss gewendet hat, ihm eben darum sehr werth wird; da sie überall Menschen erblicken, die das nicht vermögen, was sie hervorzubringen im Stande sind, es aber doch gern hervorbringen möchten; da sie überall Verwun-

derung, wenn auch nicht Bewunderung, I,ob, wenn auch nicht Beyfall, finden; da Verwunderung und Lob lauter und plötzlicher ausbrechen, als Bewunderung und Beyfall und des Menschen Eitelkeit vom Lauten und Plötzlichen nur allzuleicht hingerissen wird: so ist auch ihr gewöhnliches Entscheiden ohne Gründe und Absprechen auf eigene Autorität sehr leicht erklärlich.

Die dritte Klasse nehmen diejenigen Ilörer und Beurtheiler musikalischer Kunstwerke ein, welche blos mit dem Ohre hören - gute, harmlose Leutchen beyderley Geschlechts. Sie lieben Musik, weil durch dieselbe ihr Blut in einige leichtere Wallung versetzt und ihre Füße zum Tanzen gleichsam gehoben werden; sie lieben die Musik, welche dies bewürkt. Sie achten die Produkte der Tonkunst werth, weil sie ein fast überall anwendbares Hülfsmittelchen gegen die Langeweile in der Gesellschaft und Einsamkeit abgehen können; sie achten die Produkte der Tonkunst, welche dies gewähren. Eine Suite artiger Tänze, eine muntere Sonate, launige Variationen über ein Lieblingsliedchen, militärische Musik, und vornehmlich hübsche, artige, muntere Liederchen und in deren Geschmack geschriebene Opernknien und Duetten - das ist es vornehmlich, was sie interessiert und von ihnen gelobt wird. Was mehr verlangt und voraussetzt, was tiefer eingreift, was sich nicht so leicht nachsingen lässt - das ist für sie nicht, ist ihnen nichts. Ohne Papageno's Gesänge hörten sie Mozarts Zauberflöte, ohne das Intermezzo, Salieri's Axur, ohne die sogenannten Menuetten, Joseph Haydn's Sinfonien - nicht gern. Paisiello lassen sie sich gefallen, Martin mehr, Dittersdorf hier und da am allermeisten. Dass das Uebrige nicht für sie ist, sind sie aufrichtig genug zu gestehen; viele aber sind auch egoistisch genug, jenes Uebrige gering-schätzig zu behandeln und zu verwerfen.

Uebrigens sind auch diese Hörenden und Urtheilenden im Allgemeinen gar nicht zu verachten, oder wohl gar zu verlachen, wie gewöhnlich von ernsthaften Kennern und Liebhabern geschiehet: denn sie hängen wirklich an Etwas, das zum Wesentlichen der Musik gehört, und gemeiniglich sehen sie das, was in ihrer Sphäre liegt, von weit richtigerer Seite an, beurtheilen es weit richtiger, als z. B. der Virtuos in der zweyten Nummer. Junge, lebhaft, gebildete Damen gehören hauptsächlich in diese Klasse; und weil junge, lebhaft, gebildete Damen gar viel auf junge, lebhaft, gebildete oder ungebildete Herren wirken, diese aber die rauschende Stimme des Publikums handhaben - so werden sie sehr bedeutend für die Schicksale der Kunstwerke, folglich für die Schicksale der Künstler, folglich auch für die Schicksale und den Gang der Kunstkultur selbst, und Herrn Dittersdorfs Regel», die er den Komponisten im 9. Stück dieser Zeitung S. 141, giebt, sind also wenigstens klug und politisch.

In der vierten Klasse stehen, oft übersehen, fast immer unbefragt, diejenigen, welche mit ganzer Seele hören. Sie gehen von richtigen Grundsätzen über die Kunst im Allgemeinen aus. Ihnen ist die Kunst eins der Mittel zur Vervollkommenung und Veredlung des Geschlechts. Was die Wissenschaft durch Lehren, an die Vernunft gerichtet, bewirken soll, das soll, wie sie glauben, die Kunst durch ihre Darstellungen, dem Gefühl vorgehalten, bewirken. Jene weist den Menschen auf sein Höchstes hin, diese macht ihn geneigter, es zu erreichen. Jene kann den freyen Entschluss, sich ihm zu nähern, hervorbringen, diese ihm die Ausführung seines Entschlusses erleichtern; jene das Ziel vorstecken und den Weg dahin zeigen, diese das Ziel verherrlichen und preisen, und den Weg dahin ebnen. Nach der Meynung dieser Leute ist die Kunst nicht etwa Erzieherin und Bildnerin oder wohl gar Dienerin der Sinnlichkeit des Menschen, auch nicht die Brücke, worüber er aus der Sinnlichkeit in die Freyheit übergehen solle; sondern wenn Wissenschaft demonstriert, was reine Natur (abstrahirt vom Empirischen, frey von dem, was Lessing den widerstrebenden Stoff nannte) seyn solle, so zeigt Kunst, was sie sey - Beyde Leiterinnen, die Wissenschaft und die Kunst, nehmen also den Menschen gleichsam in die Mitte, und führen ihn nach dem Tempel der Vollendung und Freyheit - - So denken diese Leute von Kunst überhaupt - so auch von Musik. Das nehmliche soll, wie sie wollen, auch die Musik seyn, und sie ist es, wenn sie wahre Musik ist. Solche Beurtheiler verachten das Ausserwesentliche in der Tonkunst nicht, aber sie sind gleichgültig dagegen, wenn es nicht als Mittel zu jenem Erstzweck aller Kunst verarbeitet und verwendet ist. Deshalb ist ihnen das kleinste, unschuldige, muntere Volkslied, das muntere Menschen macht, mehr werth, als das Konzert, welches nichts ist, als Konvolut von Schwierigkeiten ohne Empfindung. Muntere Menschen sind oder werden gewöhnlich bessere: blind hinstauende aber sind und bleiben nichts, als Figuren, Die gelehrteste Fuge, welche aber nichts ist, als wohlausgezählte, regelrechte, kontrapunktische Behandlung eines nichtssagenden Thema's, ist von ihnen nicht verachtet, aber auch nicht anders angesehen, als die Variantensammlungen über klassische Autoren, welche nichts sind als Variantensammlungen - Vorarbeiten zum Behuf des guten Kopfs. Sie hängen weder am Neuen, noch am Alten, sondern am Guten, das heisst, an dem, was jenen höchsten Zweck der Kunst beabsichtigt und ihm sich nähert. Sie unterscheiden immer das nur Richtige von diesem, und sind bereit bey dem Guten kleine Nebendinge, welche vielleicht gegen das Richtige verstossen, ohne grosses Aufheben, mit der menschlichen Schwäche zu entschuldigen. Sie sind nicht unwillig bey den Urtheilen der dritten Klasse, und benutzen die Kritiken der zweyten, zur Bereicherung ihrer Kenntnisse und Berichtigung ihrer

Erfahrungen. Ihre Urtheile über Werke der Tonkunst treffen mit den Urtheilen der zweyten und dritten Klasse nicht selten zusammen; die Gesichtspunkte, von wo aus sie diese Werke betrachten, nie. Sie begreifen die Urtheile beyder sehr wohl und werden gemeiniglich von ihnen nicht begriffen. Sie sind gegen jene tolerant und werden meistens intolerant behandelt. Ueber ein geradezu zu verwerfendes oder geradezu zu preisendes Tonstück urtheilen sie bestimmt und frey, aus Gefühl für die dort beschimpfte, hier verherrlichte Würde der Kunst; über eins, das nicht zu diesen beyden Arten gehört, halten sie ihr Urtheil gern zurück, weil sie auch keinen Funken genialischen Feuers erstickt wünschen, weil sich die Gründe ihres Urtheils nicht in der Kürze darstellen lassen, und weil sie wissen, dass man für ihre Gründe nicht überall Sinn und - Zeit hat. Aber das Weidsprüchlein: *de gustibus non est disputandum* - halten sie für eine Lüge.

Leipzig.

Friedrich Rochlitz

ANMERKUNGEN

1. Im zweyten Theil der unsichtbaren Loge
2. Ein sehr würdiger Mann dieser Art rühmte mir sehr oft eine gewisse Arie von Metastasio und Hasse als, ohne alle Einschränkung, das Liebevollste und Zärtlichste, was nur je geschrieben worden. Ich liess sie mir endlich zeigen und fand, wie natürlich, die Arie sehr gut, aber auch im geringsten nicht ausgezeichnet. Er war unwillig - Sie müssen sie hören! sagte er, liess sie vollstimmig aufführen, und von einer braven Sängerin, die sie unter seiner Leitung ganz studirt hatte, vortragen. Die Arie hatte übrigens gar nichts eigentlich Theatralisches, das bey einer Privataufführung, ausser dem Zusammenhange, hätte verlieren können. Er war in Entzückung aufgelöst. Ich fing an ihn zu begreifen - Sie haben die Arie damals in Dresden gehört? fragte ich. Allerdings! antwortete er begeistert und seine Augen blitzten - Ich war damals achtzehn Jahr alt! Ach, und die Faustina Hasse, -die sie sang, hätten Sie hören und sehen müssen! - - Wer hätte dem wackern Manne hier widersprechen können? Aber bekanntlich war jene hohe *Juno* - Eustina, als Sängerin, nicht viel mehr, als mittelmässig!
3. Georg Benda hörte einst einen berühmten Violinspieler und stand kalt und fast unmu thig da. Mein Gott - sagte ein neben ihm stehender Virtuos und stiess ihn freundschaftlich an - Sie sind zerstreuet - (Benda war dies freylich sehr oft) Hören Sie doch: er macht ja Läufe durch zwey Oktaven in lauter Dezimen, und sie sind fast alle rein! - Ich wollte, er liess sich die andere Stimme von Akkompagnement spielen: dann wären sie's alle! sagte Benda.